

Hipertexto e Gêneros Digitais Práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Selma Suely de Farias

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2019

Hipertexto e Gêneros Digitais

Práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Selma Suely de Farias

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

José Paulo Gomes Brazão
Maria da Conceição dos Reis



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação, Inovação Pedagógica

Selma Suely de Farias

**Hipertexto e gêneros digitais: práticas pedagógicas inovadoras no ensino
médio?**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2019

Selma Suely de Farias

Hipertexto e gêneros digitais: práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio?

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências da Universidade da Madeira como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão
Professora Doutora Maria da Conceição dos Reis

FUNCHAL – 2019

RESUMO

Dissertação com o tema Hipertexto e Gêneros Digitais: Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio? Que se propôs a compreender até onde as práticas com o gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes. Arguindo se o trabalho com esse gênero no ensino médio, desperta o desenvolvimento crítico da autonomia e interação sociocultural podendo ser considerado uma prática inovadora. Enfatizaram-se as categorias Hipertexto e Gêneros Digitais e Inovação pedagógica. A pesquisa foi realizada através de estudo de caso com abordagem qualitativa utilizando como procedimentos metodológicos entrevistas, revisão bibliográfica e observação participante. O caminhar investigativo permitiu observar que as produções dos aprendizes apresentavam aspectos importantes em relação a edificação do saber pelos discentes, uma vez que eles eram autônomos em relação a aquisição de conhecimento e se mostravam ativos em relação a execução das atividades propostas com o hipertexto. Aguçavam suas percepções e demonstravam melhorias nas linguagens escrita e oral, bem como no relacionamento entre os pares e com a sociedade ao seu redor. Durante este percurso constatamos ainda o quanto as mudanças nas posturas pedagógicas do docente, associadas à um local de estudo que difere dos padrões de uma sala de aula tradicional, podem contribuir para aumentar a motivação, a cooperação, a autoestima e a autonomia dos aprendizes. Podemos concluir mencionando que a influência positiva do ambiente no qual se desenvolvem as atividades, uma vez que nesse espaço os aprendizes se mostraram motivados à produzirem e compartilhar conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertexto, Gêneros Digitais, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

Dissertation with the theme Hypertext and Digital Genres: Innovative Pedagogical Practices in High School? It was proposed to understand the extent to which practices with the textual genre hypertext contribute to a learning grounded in the development of criticality, creativity and autonomy of the students. Arguing if the work with this genre in high school, awakens the critical development of autonomy and socio-cultural interaction and can be considered an innovative practice. The categories Hypertext and Digital Genres and Pedagogical Innovation were emphasized. The research was conducted through a case study with a qualitative approach using as methodological procedures interviews, bibliographic review and participant observation. The investigation allowed to observe that the productions of the apprentices presented important aspects in relation to the construction of the knowledge by the students, since they were autonomous in relation to the acquisition of knowledge and they were active in relation to the execution of the proposed activities with the hypertext. They sharpened their perceptions and demonstrated improvements in written and oral languages, as well as in the relationship between peers and the society around them. During this course, we also see how changes in teachers' pedagogical postures, associated with a place of study that differs from the traditional classroom patterns, can contribute to increase the motivation, cooperation, self-esteem and autonomy of learners. We can conclude by mentioning that the positive influence of the environment in which the activities are developed, since in this space the learners were motivated to produce and share knowledge.

KEYWORDS: Hypertext, Digital Genres, Pedagogical Innovation.

RÉSUMÉ

Mémoire sur le thème Hypertexte et genres numériques: pratiques pédagogiques innovantes au lycée? Il a été proposé de comprendre dans quelle mesure les pratiques utilisant l'hypertexte de genre textuel contribuent à un apprentissage fondé sur le développement de la criticité, de la créativité et de l'autonomie des étudiants. Arguindo si le travail avec ce genre au lycée, réveille le développement critique de l'autonomie et l'interaction socioculturelle et peut être considéré comme une pratique innovante. Les catégories Hypertext, Digital Genres et Innovation pédagogique ont été soulignées. La recherche a été menée au moyen d'une étude de cas avec une approche qualitative utilisant comme entretiens méthodologiques des entretiens, une revue bibliographique et une observation des participants. L'enquête a permis de constater que les productions des apprentis présentaient des aspects importants en relation avec la construction du savoir par les étudiants, puisqu'ils étaient autonomes par rapport à l'acquisition du savoir et actifs dans l'exécution des activités proposées avec l'hypertexte. Ils ont affiné leurs perceptions et ont démontré des améliorations dans les langues écrites et orales, ainsi que dans les relations entre leurs pairs et la société qui les entoure. Au cours de ce cours, nous verrons également comment des changements dans les postures pédagogiques des enseignants, associés à un lieu d'étude différent des schémas traditionnels de la classe, peuvent contribuer à accroître la motivation, la coopération, l'estime de soi et l'autonomie des apprenants. Nous pouvons conclure en mentionnant l'influence positive de l'environnement dans lequel les activités sont développées, car dans cet espace, les apprenants étaient motivés à produire et à partager des connaissances.

MOTS-CLÉS: Hypertextes, Numériques Genres, Innovation Pédagogique.

RESUMEN

En el caso de las mujeres, las mujeres, Que se propuso comprender hasta dónde las prácticas con el género textual hipertexto contribuyen a un aprendizaje fundamentado en el desarrollo de la criticidad, creatividad y autonomía de los discentes. Arguyendo si el trabajo con ese género en la enseñanza media, despierta el desarrollo crítico de la autonomía e interacción sociocultural pudiendo ser considerado una práctica innovadora. Enfatizaron las categorías Hipertexto y Géneros Digitales e Innovación pedagógica. La investigación fue realizada a través de estudio de caso con abordaje cualitativo utilizando como procedimientos metodológicos entrevistas, revisión bibliográfica y observación participante. El caminar investigativo permitió observar que las producciones de los aprendices presentaban aspectos importantes en relación a la edificación del saber por los discentes, una vez que ellos eran autónomos en relación a la adquisición de conocimiento y se mostraban activos en relación a la ejecución de las actividades propuestas con el hipertexto. En el caso de los lenguajes escritos y verbales, se establecían mejoras en los lenguajes escrito y oral, así como en la relación entre los pares y con la sociedad a su alrededor. Durante este recorrido constatamos aún cuánto los cambios en las posturas pedagógicas del docente, asociadas a un lugar de estudio que difiere de los patrones de un aula tradicional, pueden contribuir a aumentar la motivación, la cooperación, la autoestima y la autonomía de los aprendices. Podemos concluir mencionando que la influencia positiva del ambiente en el cual se desarrollan las actividades, una vez que en ese espacio los aprendices se mostraron motivados a producir y compartir conocimientos.

PALABRAS CLAVE: Hipertexto, Géneros Digitales, Innovación Pedagógica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

TV – Televisão

PE – Pernambuco

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

CMC – Comunicação Mediada por Computador

CV – Comunicação Virtual

EUA – Estados Unidos da América

GRE – Gerência Regional de Ensino

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
RESUMÉ	iii
RESUMEN	iv
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	v
1 – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	13
1.1 Histórico e fundamentação dos gêneros digitais e do hipertexto	13
1.2 Conceito e características dos gêneros digitais e do hipertexto	31
1.3 O processo de utilização dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula	36
CAPÍTULO 2 - A RELEVÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM	45
2.1 A inovação pedagógica na construção dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula	45
CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM, INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO	55
3.1 A importância da aprendizagem na visão dos teóricos	55
3.2 Informática educativa e o processo de ensino e aprendizagem	63
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	68
4.1 Natureza da pesquisa	68
4.2 Questões da pesquisa	71
4.3 Instrumentos utilizados	72
4.4 Tratamento dos dados	75
CAPÍTULO 5 – O CONTEXTO	81

5.1 Histórico do espaço pesquisado	81
5.1.1 Missão, visão e objetivos institucionais	84
5.1.2 Processos de avaliação da aprendizagem e sua execução	85
5.1.3 Forma de gestão administrativa e pedagógica	87
5.2 Indivíduos pesquisados	90
5.2.1 A escola: a gestão, os docentes e a comunidade escolar	91
5.2.2 Os discentes do 2º e 3º anos	93
CAPÍTULO 6 – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESTA PESQUISA	96
6.1 Coleta dos dados	96
6.2 A análise dos dados	99
6.2.1 Triangulação dos dados	102
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE	viii
Pedido de autorização	ix
Depoimentos do professor	x
Entrevista com os alunos	xiv
Diário de campo	xxvi
REGISTROS FOTOGRÁFICOS	xxxiii

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade tem enfrentado constantes e aceleradas mudanças, às quais tem permitido a inserção das tecnologias em todos os lugares do mundo em um curto espaço de tempo. Nesse contexto, a escola tem que estar preparada para acolher os alunos e propor novas metodologias e técnicas que objetivem melhorar o desenvolvimento da leitura e da aprendizagem.

As dificuldades enfrentadas no processo de aquisição da leitura e letramento na escola são perceptíveis, tendo em vista o aumento da quantidade de estudantes nas escolas. Diante da familiarização com o exterior da escola, o aluno irá apresentar ou não dificuldades de aprendizagens.

Os discentes que tem esse tipo de dificuldade possuem poucas habilidades em reconhecer o significado das letras na gramática e, sendo assim, também a dislexia está presente quando vão escrevê-las dentro de frases e textos, levando em conta que terão um processo de alfabetização mais lento que o dos outros aprendizes.

O aluno deve chegar ao fim do ensino fundamental sabendo ler e compreender palavras e frases e o professor precisa ter todo esse cuidado de ensinar de forma adequada a esses aprendizes, para que quando ele esteja nesse nível de ensino já domine a leitura. No entanto, sabe-se que a aprendizagem vai acontecendo aos poucos, pois nem todos os discentes tem o desenvolvimento igual

O baixo nível de compreensão, não se percebe só na disciplina de Português, mas também em outras já que em todas se percebe a necessidade de raciocínio e entendimento. Para que possa haver uma boa leitura, deve-se exercitar a mente instigando o prazer pela leitura, já que esta pode evidenciar para os alunos diversas visões de mundo cheios de conhecimento e diversão.

As dificuldades em leitura poderiam ser resolvidas dentro do ambiente escolar através de incentivos para os alunos. Entretanto, para que isso seja avaliado de

forma adequada é necessário que o professor analise com cuidado a evolução do discente, ponderando as dificuldades apresentadas por cada aluno de forma individual, a fim de entender melhor o caso e poder procurar uma forma de ajudá-los.

Ao falar de alunos com dificuldades no meio da aprendizagem é bom ressaltar que a família é também uma fonte de incentivo para os aprendizes se interessarem pelo ato de ler e entender bem. Nessa direção a relação Família/Escola tem que ser avaliada e trabalhada em conjunto para que o aluno se desenvolva melhor e tenha uma educação de qualidade.

Antes do aluno entrar na escola, ele não domina completamente a linguagem, mas pode apropriar-se da leitura de forma eficaz por meio do incentivo familiar. A dificuldade de leitura é vista com frequência dentro das salas de aula, os professores devem observar quais são os problemas e diante disso podem promover meios para a solução deles.

De acordo com o grau de dificuldade de cada aluno, é preciso relatar os fatores e pedir que a família também tome medidas que solucionem essas dificuldades. Qualquer escola que almeje formar cidadãos éticos e prepará-los para o futuro, deve valorizar o professor e entender que ele é um dos maiores exemplos para os alunos dentro do ambiente escolar.

Por isso, entende-se que o docente deve ler diariamente e mostrar os novos gêneros e estilos de leitura, tais como os gêneros digitais para que eles possam se interessar pela leitura, afim de se informar, se entreter e estudar, além de aprender também a escrever melhor.

A educação escolar deve estar interligada com a educação familiar, uma não pode substituir a outra, pois a escola tem o papel de repassar conteúdos para o aluno e prepará-los para a sociedade, enquanto a família tem o dever de educar seus filhos em casa.

O professor precisa instigar no aluno o desejo por se alfabetizar, possibilitando condições de letramento num ambiente atrativo e criativo, trabalhar diferentes tipos de texto com os alunos e colocá-los em situações que possam tirar suas dúvidas e expressar os seus conhecimentos.

É bom lembrar que para aplicar um conteúdo com alunos que ainda estão em processo de letramento ou que já estão em séries avançadas, mas ainda não estão totalmente letrados, o professor tem que ter o cuidado com a metodologia que irá utilizar. Sendo imprescindível avaliar qual é a verdadeira situação educacional do aluno.

O ato de ler, além de nos proporcionar conforto, possibilita ainda o aprimoramento nas formas de comunicação. A leitura é uma forma de comunicação com o próprio autor do livro, já que a medida que lemos estamos nos inteirando da opinião do autor por meio do conteúdo presente no livro.

Podemos dar vida aos personagens através da imaginação, além de sermos transportados para os lugares e épocas diferentes, basta ler cada palavra ou parágrafo, para ter um entendimento do que está se passando no momento. Portanto, conclui-se que o ato de ler é uma tarefa fundamental que deve ser desenvolvida e aprimorada na escola, onde o educador deve levar pequenos textos para seus alunos.

É notável a presença de ferramentas tecnológicas acessíveis, como a TV que está presente em quase todas as casas nos países desenvolvidos e até subdesenvolvidos, assim como, a internet cujo acesso cresce consideravelmente a cada dia e se apresenta como um recurso brilhante para o espaço educativo.

É visível a curiosidade do adolescente diante desta tecnologia, ainda que esta esteja quase sempre diante dele, entretanto, questiona-se: em sala de aula tal tecnologia é trabalhada sob os preceitos da inovação pedagógica?

Considerando a escola como um espaço que contribui para a melhoria da sociedade, cabe a ela acompanhar o progresso e perceber continuamente o cenário

atual numa visão organizada e futurística, onde o aprendiz possa desenvolver o conhecimento de maneira aprimorada. O caminho para a compreensão sobre como deve acontecer o conhecimento no espaço escolar deve ser coerente com o tempo e com as necessidades dos discentes, isso é algo muito significativo a se pensar.

É notório que o paradigma tradicional de ensino já não ocupa o mesmo espaço, pois uma escola que apenas apresenta-se como instrucionista passa a ser considerada como uma instituição obsoleta, que não exerce seu papel e função social, conservando-se aquém do que necessita a sociedade contemporânea.

Dentre as diversas premências da escola existe o anseio do aprendiz ser bem trabalhado quanto ao conhecimento de sua língua materna. Assim, é preciso que este seja educado também para uma conscientização digital. Nessa direção, cabe aos docentes apresentarem inovações pedagógicas em suas práticas a fim de que os discentes possam desenvolver aprendizagem significativa e participar ativamente da construção do próprio conhecimento.

As contribuições das teorias defendidas pelos estudiosos da educação têm ganhado espaço em boa parte das escolas na atualidade, ainda que, parece faltar muito para chegar a uma escola qualificada, que apresente inovação pedagógica de fato, em suas práticas. Sendo assim, questiona-se: o trabalho com gênero textual no ensino médio, enfatizando as categorias hipertexto e gêneros digitais, vem a despertar nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia, da interação pessoal e sociocultural podendo ser considerado uma prática inovadora?

Desse modo, visando observar se as práticas pedagógicas vivenciadas com o gênero digital hipertexto em sala de aula podem ou não ser consideradas inovadoras, nasceu a ideia de construir a presente dissertação para apresentação a Universidade da Madeira.

Partindo do pressuposto que a quebra dos paradigmas existentes está vinculada a aplicação de práticas reflexivas e inovadoras que culminem no rompimento do modelo tradicional, entende-se que o uso pedagógico do gênero textual digital hipertexto a serviço de uma educação voltada para a formação integral do ser, deve

estar ancorado em práticas pedagógicas que promovam e propiciem aprendizagens reflexivas.

Na educação contemporânea é cada vez mais latente a necessidade de inovação na prática docente, já que os alunos se apresentam cada vez mais desestimulados com a metodologia tradicional aderida pela maioria dos professores. Sendo assim, faz-se necessário que haja uma reavaliação dos conteúdos programados na grade curricular, para que estes se pautem na realidade vivenciada pelos discentes e assim os estimulem a serem autores de seus conhecimentos.

Além de uma abordagem diferenciada por parte dos educadores, que precisam estimular a “fome” de conhecimento nos alunos, direcionando sua metodologia sob uma perspectiva construcionista e deixando de lado a abordagem seca da escola tradicional que, em muitos casos, acaba por bloquear e desestimular o interesse dos aprendizes, é preciso observar quais são as necessidades dos alunos, para com isso, conseguir prender sua atenção e instigar o interesse destes pelo assunto ou conteúdo abordado.

A escolha do tema deve-se ao fato de compreender que os gêneros textuais digitais, em especial o hipertexto, devem estar inseridos no espaço educacional por se tratar de tema atual e que está em consonância com o que a juventude aspira estudar.

O objetivo geral é investigar se as práticas com estudo do gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes, analisando as práticas pedagógicas que abordam o hipertexto no ensino médio, na aceção destas serem ou não práticas ancoradas nos princípios da inovação pedagógica.

No atual contexto educacional, emerge a necessidade de trabalhar com os aprendizes de forma inovadora, empregando os mais variados recursos disponíveis e atualizados, acompanhando assim, os avanços da sociedade contemporânea em virtude da revolução tecnológica ocorrida nos últimos tempos, que culminou em aceleradas mudanças, especialmente em relação ao uso educativo das tecnologias de informação e comunicação, buscando assim, uma ruptura paradigmática.

Para Fino (2008a) “a inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem um posicionamento, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. (p. 10)

Como é sabido, os recursos e materiais disponibilizados nas escolas não garantem o funcionamento e a aplicação prática através de uma perspectiva construcionista. Isso depende da formação do docente que vai mediar a construção do conhecimento, pois se estes não souberem utilizar as ferramentas tecnológicas disponibilizadas de maneira correta, estas virarão estorvos ociosos nas instituições de ensino.

Sendo assim, os profissionais da educação devem saber extrair dessas ferramentas tecnológicas os recursos benéficos para a educação para depois intensificar a prática da interdisciplinaridade aproximando os trabalhos a realidade dos alunos e aprimorando os conhecimentos trazidos por eles, pois sabemos que apenas a inovação tecnológica não gera inovação pedagógica e estas não se confundem.

Assim, nesta pesquisa de cunho qualitativo, analisaram-se os principais conceitos de Hipertexto e Gêneros Digitais, através de um estudo de caso a fim de ponderar se a utilização do gênero digital hipertexto ocorre ou não sob os preceitos da inovação pedagógica.

Muitos alunos vão para a escola com o objetivo de aprender a ler e a interpretar, alguns aprendem com muita facilidade, mas outros tem dificuldades em entender os conteúdos estudados e só conseguem decodificar as palavras, não obtendo êxito, no entanto, em interpretar o que leem sem a ajuda de alguém.

O aluno precisa além de aprender a ler, aprender a compreender e interpretar bem os textos apresentados. A dificuldade de leitura e letramento, muitas vezes, tem que ser analisada a fim de distinguir o motivo pelo qual o discente apresenta o problema.

Uma leitura muito lenta pode sobrecarregar a memória e atrapalhar a interpretação, sendo assim, o aprendiz é prejudicado em todas as outras disciplinas, pois provavelmente vai sentir dificuldade na hora de ler e fazer determinadas atividades

de interpretação. Os discentes que sentem dificuldades na leitura precisam de ajuda dos pais e professores para solucionar essas dificuldades.

As emoções também fazem parte das causas que interferem na aprendizagem do aluno, do convívio dele na sociedade e da sua participação na escola. Outro fator que pode dificultar o bom rendimento escolar é o desânimo, que pode ser causado pela falta de colaboração e participação dos pais na vida escolar, prejudicando assim, o aprendizado dos filhos.

Para atingir uma melhoria todos que vivem em torno desse aluno devem trabalhar de um modo diferente, com atividades e estratégias criativas, a fim de motivar o aluno a aprender, a se interessar e dar atenção aos conteúdos estudados. De acordo com Moraes (1997) vários educadores contribuíram com este pensamento, entendendo que para essa mudança paradigmática o ensino necessita de um repensar na prática pedagógica, um repensar baseado numa práxis, que estimule a reflexão valorizando o ensino das múltiplas competências.

Fino e Sousa (2001) afirmam:

Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma. (p. 03)

No paradigma inovador da ciência, a visão de mundo passa a ser holística, com o ensino voltado para a produção do conhecimento, norteando seu eixo na participação do sujeito, na construção do conhecimento de forma integral e indivisível, entendendo o aluno como sujeito que pensa, reflete, critica e questiona.

Para a educação contemporânea se pautar em um modelo construcionista é necessário que exista uma mudança nos papéis, onde os alunos, professores e escola mudem suas posições. No modelo construcionista proposto por Papert (1994) os alunos assumem o papel principal, que antes era “protagonizado” pelo professor e começam a ser autônomos nas suas produções, adquirindo maior

responsabilidade, na aquisição de seus conhecimentos através da realização de suas atividades.

Os professores, por outro lado passam a ser mediadores que norteiam o caminho dos alunos no ambiente tecnológico, segundo Valente (1999) “[...] o indivíduo tem a chance de explorar o objeto “computador” da sua maneira e não de uma maneira já preestabelecida pelo professor”. As escolas, por sua vez, saem do ambiente convencional e surgem em qualquer lugar que proporcione a construção do conhecimento pelos alunos.

A pós-modernidade marcada pela pluralidade e pelas múltiplas narrativas aponta para a ampliação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que abriram as portas para o conhecimento diversificado e globalizado, visando transformar as escolas em um espaço de construção do conhecimento e de utilização de novas práticas pedagógicas que as transformem em um ambiente inovador.

A integração das TIC no processo educativo é apoiada pela teoria construcionista que defende que as tecnologias podem transformar a prática pedagógica. Nessa perspectiva entende-se que as tecnologias facilitam a aprendizagem, portanto, as TIC são consideradas como ferramentas capazes de transformar a educação através das inovações pedagógicas proporcionadas por estas.

De acordo com Valente (2001) deve ser enfatizado no uso das TIC que o conhecimento está nas mãos do aluno já que este o constrói a partir de sua visão sem a interferência do professor, que só está presente para tirar possíveis dúvidas do aprendiz. Assim, é propiciado ao aluno a chance de aprender fazendo, que é o segundo aspecto a ser considerado pelo construcionismo, já que ele permite ao aluno a apreciação das ideias e conceitos aplicados para confirmar se o que foi planejado foi o que aconteceu no ambiente, permitindo assim que seja identificado o erro pelo próprio aluno e também por ele sejam propostas soluções. Daí a ideia de que o aluno aprende com o erro.

O autor aponta ainda para o uso do computador, de forma que a construção do conhecimento através de software educativo possa transformar os alunos e todos em volta dele quando afirma:

A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de um sistema educacional totalmente pautado na transferência da informação, na instrução, para a concepção de espaços de aprendizagem nos quais o aprendiz executa atividades e edifica o seu conhecimento. Essa transformação acaba refletindo em mudanças na escola como um todo: seja em relação a organização da escola, seja na sala de aula, ou mesmo, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento. (p. 32)

As TIC podem ser, portanto, uma estratégia para atingir os objetivos por área, tendo também seus próprios objetivos de aprendizagem. É estimulando a busca de novos conhecimentos, questionando e orientando os estudos que o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem. Essa metodologia pedagógica permite ao aluno condições de desenvolvimento de sua autonomia, estimulada pela curiosidade, que o impulsiona à pesquisa e ao desenvolvimento de suas habilidades.

Para Fino (2007) é necessário que o uso das ferramentas tecnológicas venha contribuir no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa, onde o aluno possa:

Ter Iniciativa – O aluno deverá elaborar alternativas para resoluções dos problemas propostos, de forma a criar motivação que estimule sua criatividade, levando-o a agir sem espera.

Construção do Conhecimento- Baseado nas informações acumuladas o aluno irá traduzir seus significados ao nível do seu entendimento, transformado em ação, onde necessitam interagir e interpretar.

Interação entre os Pares- Partilhar, discutir e negociar sua produção com os colegas sendo de forma inclusiva, mediado pela professora.

Reflexão – Através da análise do que está sendo construído deverá haver o processo de retroalimentação, permitindo ao aluno a reflexão-ação-reflexão, no sentido de propor mais autonomia nas suas decisões.

Produção – Que permita a produção de artefatos para que possa socializar o conhecimento produzido. (p. 32)

Não é de hoje que o mundo entende que precisa mudar a escola, várias reformas no sentido de dinamizar e modificar o ensino já foram tentadas na Europa, nos Estados Unidos da América, no Japão e em outras grandes potências com o intuito de transformar a escola em um ambiente de construção do conhecimento, e de utilização das novas tecnologias em conformidade com os anseios construcionistas.

O construcionismo foi proposto por Papert (1994) e traz em seu âmago a ideia da construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta. É, pode-se dizer, uma reconstrução teórica do construtivismo de Piaget (1985), já que tem suas raízes fincadas nesta teoria. O precursor do construcionismo concorda com a teoria piagetiana que aduz o aprendiz como um “ser pensante” e construtor de suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinado. (p. 25)

Contudo, Papert (2008) vai além e se preocupa com as condições para que o conhecimento possa ser adquirido pelo discente, inserindo o uso do computador como facilitador no processo de construção do conhecimento pelo aluno e na mediação do conhecimento pelo professor. Em sua obra *A Máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática*, o autor denominou de construcionista a abordagem pela qual o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento.

Segundo o autor a busca do construcionismo é alcançar meios de aprendizagem fortes que valorizem a construção mental do sujeito, apoiada em suas próprias construções no mundo, ou seja, o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. (PAPERT, 2008)

Segundo Fino (2004) em seu texto *Construtivismo & Construcionismo* escreve “em termos educacionais, este modelo contraria a ideia do estudante como tabula rasa e o professor como a autoridade que leva o estudante a aprender, vertendo-lhe o conhecimento”. (p. 34)

Escreve Fino (2004) ainda:

... o construtivismo argumenta que os professores devem compreender a natureza activa do processo de aprendizagem, no qual os estudantes já estão empenhados, de modo a estarem aptos a poderem facilitar e enriquecer esse processo, ao invés de tentarem impor-lhes experiências que não fazem sentido. (p. 32)

Segundo Vygotsky o modelo mais apropriado para o mediador se pautar é a atuação dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), definida pelo autor como "a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problema sob auxílio do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes". (VYGOTSKY, 1978, p. 86)

Disso depreende-se que o mediador tem autonomia para escolher se vai usar o método piagetiniano (clínico) ou se somente vai observar o aluno para determinar o nível de desenvolvimento atual e o nível potencial de desenvolvimento, porém deverá trabalhar dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) para não trabalhar o que o aluno já conhece e nem exceder ao ponto de o aluno não acompanhar o que o mediador propôs. Nesse sentido o mediador exerce uma atividade pedagógica, pois tem por finalidade investigar a estrutura mental do aluno.

Sabendo-se que, inovar pedagogicamente, significa uma quebra de paradigmas, uma transformação que deverá partir de um posicionamento crítico que ocorra na prática pedagógica e que vá de encontro ao pensamento tradicional colocando em lápide o modelo fabril.

Faz-se necessário a incidência de uma adequada formação profissional que transforme internamente, implicando em reflexão e em mudança qualitativa podendo acontecer num espaço onde exista qualquer forma de aprendizagem.

As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa, e outras, o propósito de facilitar ou mediar essa aprendizagem ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender algo em conjunto. Esta transformação deve acontecer pelo menos de forma micro. (FINO, 2007, p. 03)

Neste sentido, ancorado na linha de pesquisa de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira realizou-se, por meio da presente dissertação, um estudo de caso que pesquisou se o trabalho com gênero textual no ensino médio, enfatizando as categorias Hipertexto e Gêneros Digitais, desperta nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia, da interação pessoal e sociocultural e se pode ser considerada uma prática inovadora.

A presente investigação encontra-se organizada em sete capítulos. O Capítulo I se refere a Aprendizagem e Tecnologia no ambiente Escolar, subdividindo-se em três subtópicos, quais seja: 1.1 Histórico e fundamentação dos gêneros digitais e do hipertexto; 1.2 Conceito e características dos gêneros digitais e 1.3 O processo de utilização dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula. O Capítulo II fala da Relevância da Tecnologia para a Aprendizagem, possuindo um subtipo, qual seja: 2.1 A inovação pedagógica na construção dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula. O Capítulo III trata da Aprendizagem, Informática e Educação, dividindo-se em dois sub-itens, que são: 3.1 A importância da aprendizagem na visão dos teóricos e 3.2 Informática educativa e o processo de ensino e aprendizagem. O Capítulo IV fala da Metodologia, descrevendo a Natureza do estudo, as Questões da pesquisa, os Instrumentos utilizados e o Tratamento dos dados. O Capítulo 5 descreve O Contexto, falando sobre o Histórico do espaço pesquisado, da Missão, visão e objetivos institucionais, dos Processos de avaliação da aprendizagem e sua execução, da Forma de gestão administrativa e pedagógica, dos Indivíduos pesquisados, da Escola: gestão, docentes e comunidade escolar e dos Discentes dos 2º e 3º anos. O Capítulo 6 expõe as Respostas às questões desta pesquisa, falando da Coleta dos dados, da Análise dos dados e da Triangulação dos dados. E, por fim, o Capítulo 7 traz as Considerações Finais que evidenciam as conclusões alcançadas ao final do estudo por meio da análise dos dados, bem como recomendações que podem ser úteis para nortear investigações futuras.

APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Este capítulo traz a base teórica da pesquisa. Encontra-se dividido em três seções. Na primeira discutimos a perspectiva histórica dos gêneros digitais e do hipertexto. A segunda versa sobre seus diversos conceitos existentes e o diálogo entre os mesmos. A terceira, e última, reflete sobre a relevância de sua aplicabilidade no contexto educacional, especificamente em sala de aula.

1.1 Histórico e fundamentação dos gêneros digitais e do hipertexto

A leitura está presente em todos os níveis educacionais, portanto, cabe a escola ensinar a ler e desenvolver uma leitura que busque uma consistente formação em relação a interpretação e a produção textual pelo aprendiz. Assim, a escola caracteriza-se como um ambiente propício à formação de leitores, mas para isso é preciso que o trabalho com a leitura seja realizado num ambiente agradável e confortável.

Despertar no estudante o interesse pela leitura é uma tarefa que requer um professor criativo e que ele mesmo seja um leitor. Ao utilizarmos a leitura na escola, ela se transforma num importante instrumento de formação. A leitura como obra de arte estimula o desenvolvimento de cada ser, podemos dizer que é por dar voz e vez ao leitor que a leitura se torna um importante instrumento na formação do sujeito.

A experiência na leitura libera o leitor para fazer adaptações, prejuízos e acertos de sua vida prática, evidenciando uma nova percepção das coisas. A necessidade pela leitura ocorreu em virtude do indivíduo querer registrar os conhecimentos acumulados para deixar como herança as futuras gerações.

Toda leitura torna-se importante se estiver de acordo com a necessidade do leitor no momento em que escolheu o que vai ler. A leitura é fundamental para a inclusão do indivíduo na sociedade. É, praticamente, o ato de perceber e atribuir muitos significados ao momento e ao lugar através de fatores pessoais.

Ler é um processo muito complexo que exige muito do leitor, ler é interpretar uma percepção sobre as diferenças de um determinado contexto. A leitura tem seus aspectos importantes para incentivar o indivíduo desde as séries iniciais. Também é de suma importância para o aprendizado e o processo de desenvolvimento, tornando um conhecimento mais complexo e abrangente.

Entretanto, a leitura não deve ser somente para o prazer do aluno, pois muitas vezes necessitamos dela para aprender. Por isso, temos que incentivar esse hábito desde as séries iniciais para que nos anos futuros não tenhamos dificuldades ou até mesmo prejuízos no desenvolvimento da aprendizagem.

A leitura é um momento em que o aluno viaja para um mundo encantado e cheio de novidades. A cada leitura ele aprende uma coisa diferente, se envolvendo mais com os livros e aprendendo a praticar mais a leitura. Ler não é simplesmente “Ler”, é decodificar, interpretar, viajar e se apaixonar pela leitura. Quanto mais lemos, mais aguçamos a prática e o hábito de ler.

Por isso, quanto mais cedo começarmos a incentivar os alunos a ler melhor será, pois dessa forma o ato de ler se fará presente desde o início da construção da aprendizagem. A leitura se torna mais presente quando gostamos dela, quando contribuímos para que ela seja diferente no momento em que a estamos praticando, naquele momento em que sentimos o prazer de ler e viajar no tempo.

A leitura é um processo relevante que ajuda a aumentar a capacidade da escrita e também o vocabulário do indivíduo, quanto à sua forma de se expressar. Quanto mais se lê, mais se tem o domínio de um texto, melhorando cada vez mais a cada texto lido.

Sabe-se que se tiver o hábito da leitura, o indivíduo poderá se expressar mais e melhor mostrando seus devidos conhecimentos. A leitura traz consigo uma forma diferente de ver o mundo e sentir prazer por ela é um processo constante e essencial para a compreensão de mundo.

A leitura é um processo de mudança, um elemento essencial para o desenvolvimento da sociedade e o caminho para atingir conquistas. Lendo adquirimos a capacidade de explorar e compreender o que foi lido. O hábito da leitura deve ser estimulado desde cedo para que o indivíduo não tenha dificuldades no futuro.

Por outro lado, a escrita tem fatores fundamentais que poderão inserir o ser humano na sociedade. Não podemos definir a leitura e a escrita como simples decodificações de símbolos, mas um meio de mostrar os conhecimentos de alunos com a visão do mundo. O estudante com hábito de leitura tem mais afinidade ao se expressar e falar sobre um determinado assunto.

Nesse sentido, a leitura não deve ser desenvolvida apenas no ambiente escolar, mas também no dia-a-dia do discente. O hábito de motivar o aprendiz a ler trará mais possibilidades e mais facilidades na aprendizagem e no desempenho leitor, pois assim ele vai percebendo o quanto a leitura é importante e gratificante na vida dele.

Tal prática deve ser considerada uma atividade para o desenvolvimento permanente de condições humanas, buscar conhecimentos e habilidades, resolver problemas são objetivos que a leitura procura no indivíduo. Ter o domínio e habilidade de ler dará uma maior facilidade para que o aluno possa incluir-se na sociedade. Quando o leitor começa a perceber o significado e a importância da leitura, ele aplica suas ideias e faz diversas comparações.

Nesse sentido, é notória a grande importância da comunicação para o desenvolvimento de todas as atividades humanas. Se comunicar torna-se indispensável para qualquer pessoa viver em sociedade e, para isso é preciso que ela interaja com os outros, interpretando, comparando, assimilando e construindo suas próprias concepções sobre o mundo.

Gómez (2006) alerta que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato apenas com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] 'é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido', conhecer outras épocas e outros lugares e, com eles, abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (p. 03)

Assim, entendemos que a leitura ultrapassa a decodificação de códigos ou dos signos de um texto, mas consiste exclusivamente em compreender, através de nossas próprias experiências, o sentido do que foi lido e o que se esconde quase sempre nas entrelinhas.

A ação da leitura não se contenta em resolver questões imediatas, mas tem a enorme característica de ampliar os horizontes do leitor. E o reconduzir a vários outros questionamentos que, por sua vez, o guiarão a outros caminhos e outras descobertas. O leitor crítico é aquele que não se reduz apenas a um objeto receptivo de informações, mas que interage com o texto, completando as suas lacunas e conferindo-lhe significado. Ele é, portanto, um reconstrutor daquilo que lê.

A leitura crítica torna-se assim indispensável para que possamos compreender a nossa sociedade, suas relações histórico-sociais, sua estrutura hierárquica e suas desigualdades, bem como, nos fornece subsídios para entender o papel que desempenhamos dentro dela.

Apreendemos disto que é de extrema importância emancipar o aluno, através da leitura, para que ele possa atuar de forma consciente e crítica diante da sociedade e buscar mudar sua realidade. Os métodos convencionais de ensino que se baseiam

em tornar os alunos meros recipientes de conteúdos tem apresentado péssimos resultados no que diz respeito a qualidade da aprendizagem desses alunos.

O ensino da leitura tem se dado nos mesmos moldes destes métodos convencionais, ou seja, permitindo que os alunos atentem apenas para o significado imediato do texto, deixando de lado tudo o que ele possa indicar, mas não está escrito nele, o que colabora para que o hábito da leitura seja mecânico e totalmente desprovido de significado.

Enquanto deixarmos que o ensino da leitura se dê dessa forma estaremos compactuando com um sistema de formação que ao invés de libertar as mentes dos indivíduos os aprisionam em suas próprias concepções e os tornam incapazes de compreender a sua própria inserção no mundo com capacidade de transformá-lo. Percebemos que motivar a criticidade dos alunos acerca daquilo que leem é de extrema importância para que eles sejam leitores efetivos.

Quando o aprendiz se relaciona com textos de diversos gêneros, desenvolve uma visão comportamentalista e leitora, aguçando ainda o gosto pela literatura. As pessoas que acompanham o dia-a-dia dos alunos precisam ler livros, contar-lhes histórias, incitá-las a folhear as páginas, observar as imagens, os textos, criar os enredos, fantasiar, imaginar, contar e recontar suas próprias histórias. É importante ensinar aos discentes os cuidados básicos com os livros para conservá-los.

No cantinho da leitura não é suficiente ter livros, mas tê-los expostos em prateleiras baixas, ao alcance dos alunos, de maneira que eles possam folheá-los. Importante também é que quem leia a história coloque a entoação necessária a cada tipo de acontecimento, estabeleça vozes diferentes para cada um dos personagens, para que, desta forma o aprendiz entenda o que se passa e desperte o interesse pela leitura. Esse contato com os livros desenvolve a linguagem plástica, conforme os diferentes estilos de ilustração, contribuindo assim para o enriquecimento do vocabulário do aluno, bem como, para seu desenvolvimento psicossocial.

Esta questão provoca discussão ao longo dos tempos e divide opinião dos literários, que questionam se o ideal para alunos leitores seria a literatura realista ou a leitura fantasista.

Nesse sentido, o mundo real é representado diretamente pelo processo mimético (imitação fiel), por outro lado, o invisível, desconhecido é transfigurado pelo processo metafórico – expresso na realidade imaginada, do sonho, fantasia, imaginário.

São formas diferentes de conceber o mundo e dependem das relações de conhecimento estabelecidas entre o leitor e o mundo. O pensamento mágico vivenciado nos primórdios pela literatura fantástica, onde o pensamento mágico ou mítico dominava, estava presente na imaginação, descrito nas lendas, mitos, sagas, cantos rituais e contos maravilhosos. Nesse ínterim, surgem as fábulas, representadas através de figuras animais, revelando a preocupação crítica com a realidade das relações humanas.

Na medida em que o conhecimento científico ganha espaço e começa a explicar os fenômenos através da razão pelo uso da lógica, requer da literatura uma atitude científica representada pela verdade do real. Há uma alternância dessa forma de pensar com épocas de grandes descrenças nas verdades exatas e aflora a redescoberta da fantasia e da imaginação.

Gómez (2006) conta que:

A literatura fantasista foi grandemente utilizada desde o princípio do século XVII até a entrada do Romantismo com a incorporação dos contos populares. Com a necessidade de apresentar a verdade, a sociedade romântico-burguesa centrada no realismo cotidiano, gera a nova literatura para os discentes. O Realismo domina a literatura como forma privilegiada de revelar o mundo, onde o cientificismo se impõe como única forma de conhecimento.

Até meados dos anos 50, as correntes do pensamento científico aconteceram na cultura moderna, onde recusa qualquer possibilidade de conhecimento que pretenda ir além da experiência concreta. Já nos anos 60, com o avanço da ciência com as descobertas da lógica científica, desacredita o enfoque realista superado pelo enfoque fantasista. A era da computação, do domínio

do espaço sideral, lançamento de satélites, novas descobertas do conhecimento, o poder da mente e vislumbre da nova era.

O aluno intuitivamente compreenderá que essas histórias irreais não são de tudo falsas, de uma vez que há semelhanças na vida, pois elas têm como objetivo confirmar a necessidade de suportar a dor ou contribuir para formação da identidade. A literatura tem a função mediadora auxiliando o discente a encontrar o “significado da vida”.

A aceleração do crescimento tecnológico e científico é desencadeada em larga escala, com novas formas de representação da experiência humana. Vitorioso volta ao mundo literário o maravilhoso. As duas tendências coexistem, ora fundidas no realismo mágico ou na ficção científica, ora separadas, inseridas tanto na literatura infantil como na adulta.

O maravilhoso sempre foi um dos elementos primordiais na literatura. Provando através da simbologia que os contos maravilhosos estão ligados aos dilemas enfrentados pelo homem ao longo do seu amadurecimento emocional, conclusão esta feita pela Psicanálise. Enfoca a parte narcisista que domina o eu inconsciente, o eu primitivo, no qual a energia psíquica primária é dirigida para o eu até a fase final na transcendência da humanidade por um eu ideal (superego).

Entre estes dois polos acontece a evolução mais significativa do ser humano: o que é a passagem do egocentrismo para o sociocentrismo (a fase do eu, para o nós). O aprendiz nessa fase começa a ter o desejo de independência, a luta pela defesa de sua vontade em relação aos pais, a rivalidade com os irmãos e os amigos. É daí que inconscientemente ele tenta construir sua imagem/identidade e encontra com estímulos e impulsos (pp. 10-12).

Coscarelli (2012) afirma que “nesse período de amadurecimento interior, a literatura, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação do discente em relação a si mesma e ao mundo a sua volta”. (p. 54)

Segundo a psicanálise, o aluno é conduzido a identificar-se com o herói, bom e belo não devido à bondade e beleza e sim pela sua necessidade de afirmação, segurança e proteção, onde inconscientemente é levado a lidar com seus problemas, superando medos, perigos e ameaças ao seu redor e, paulatinamente, a atingir o equilíbrio adulto. Facilitando assim a compreensão do aluno no tocante a valores básicos da conduta humana, do convívio social e do maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas.

Através da leitura o aprendiz consegue adentrar numa diversidade de gêneros textuais que são uma realidade na maioria das salas de aula. Esses gêneros textuais explorados em sala de aula são: adivinhações, parlendas, conto de fadas, histórias em quadrinhos, lendas, músicas, parlendas, poemas e trava-línguas.

Todo o processo de leitura, neste contexto literário, serve para preencher certas funções sociais e para atender certos propósitos comunicativos. Em meio a diversos tipos de leitura entende-se que cada gênero tem um objetivo a ser alcançado, uma compreensão textual a ser observada, a fim de ajudar a promover a reflexão sobre as características do gênero.

A análise linguística que se estabelece na construção do texto, seja ele qual for, tem uma determinada função, qual seja a de trazer coesão, coerência e sentido para o receptor que lê ou houve a mensagem transmitida pelo emissor. A forma que um aluno alfabetizado consegue compreender as estruturas de um texto facilita a compreensão do mundo onde vive e seu relacionamento com ele.

Pode-se dizer que não há nada mais desagradável do que um educador que prioriza atividades de compreensão de texto padronizadas, onde se pretende aplicar a qualquer gênero e independentemente dos objetivos pedagógicos. É essencial, ensinar a usar estratégias de leitura distintas e focar aspectos distintos de análise linguística, de acordo com o gênero e da sua função social.

A facilitação do letramento pode se dar por meio da leitura de diversos textos. Ao falarmos e escrevermos fazemos isso por meio de um gênero textual. Quando ouvimos ou lemos todo tipo de gêneros orais estamos inseridos em um contexto, ou seja, quando ouvimos uma conversa, quando estamos em uma palestra, quando lemos um livro, quando assistimos TV, a literatura está envolvida em todo o contexto social, político e econômico.

Assim, o letramento é aguçado na sua busca pessoal de sempre querer mais, sempre saber mais, pois sabemos que eles são muito curiosos, sempre perguntando sobre aquilo que não sabem ou entendem. Isso é facilitado porque o processo de

letramento envolve as práticas sociais e escolares, pois o conhecimento é tudo para o indivíduo se libertar das amarras do sistema opressor.

Nesse norte Kuhn (1998) ensina:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e, segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras, o que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (p. 19)

Dessa maneira, entende-se que o educador deve conseguir perpetuar na sua prática pedagógica formas atraentes de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever, mas também que se interessar pelo que leem, incentivando-os a pesquisar o significado de palavras que não compreendam, pois assim o discente a cada dia crescerá progressivamente na vida acadêmica e pessoal.

Sabe-se que o trabalho com gêneros na escola pode ser um dos eixos do ensino voltado para a cidadania inclusiva e crítica por definição. Todo projeto de plano de aula estabelecido por normas a serem obedecidas e inserida na análise linguística, desenvolverá no educando uma fonte precisa de informações para que o mesmo progrida no desenvolvimento do letramento.

Por isso, o processo de alfabetização e letramento é primordial nas comunidades que, em sua variedade de situações, refletem a própria multiplicidade da experiência humana no contexto social.

Entende-se que o termo “alfabetização” é muito conhecido da população em geral, visto que se trata de um conceito que podemos analisar sendo de muito conhecimento e familiarizado. Podemos avaliar que a alfabetização corresponde a toda ação de ensinar a ler e escrever.

Assim, qual seria então o significado de ler e escrever? Com o avanço das metodologias de ensino vemos que essas ações foram se tornando mais complexas

e, de alguma forma, se ampliaram passando a envolver a partir da década de 1990 um novo caminho no qual denominamos de letramento.

De acordo com Snyder (1996):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (p. 47)

Como abordamos anteriormente a alfabetização se desenvolve em um estágio onde alfabetização e letramento se desenvolvem em um conjunto de ideias e os meios de alfabetização tradicionais se modificaram em decorrência das inovações pedagógicas do ensino.

Sobre as metodologias de alfabetização vemos que os velhos métodos sintéticos ou analíticos foram de grande valia para a evolução da escrita na transição entre o século XX para o XXI, enfatizando as novas perspectivas teóricas na criação da psicogênese da escrita, na psicologia, nas teorias da enunciação e do discurso e também na análise linguística, onde os modos tradicionais de alfabetização em alguns casos se referiam a experiências traumatizantes para os alunos, no fato de serem submetidas as atividades desenvolvidas com ênfase em repetições e memorização de letras, sílabas e palavras sem significados.

Lembramos que esses métodos nas experiências escolares muitas vezes, eram renovados pelas práticas de leitura vivenciadas no ambiente familiar, mesmo quando os instrumentos utilizados eram os mesmos como a cartilha que era utilizada como referência para as famílias. Entende-se que o modo tradicional de ensino, métodos sintéticos ou analíticos enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral, ou seja, uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente do discente ainda não alfabetizado.

Este é, portanto, um novo olhar para a alfabetização. Devemos estar em alerta e deixar esses meios tradicionais para trás, uma vez que compreendemos que a língua escrita faz parte de uma análise científica e que esses métodos são

edificadores para os discentes. A forma de se trabalhar a alfabetização dentro do letramento, é a inovação de levar gêneros textuais que estejam inseridos nos meios sociais.

Assim, o aluno além de ser alfabetizado com os métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos, considerando que, esse ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” o ajudam a conhecer o código linguístico, também deve ser apresentada ao gênero textual digital que o levará a enxergar o mundo de outra maneira, sabendo que a responsabilidade do educador é de transmitir esse plano de aula de forma a instigar o discente a se interessar pelo mundo onde vive através da prática de leitura.

Dessa forma, o processo de letramento e alfabetização se dá quando o comprometimento do educador com o educando se abre através do diálogo, das atividades de análise linguística, da leitura e interpretação dos gêneros textuais apresentados em sala de aula, trazendo para o aluno o necessário para o seu desenvolvimento no mundo letrado.

Em relação as abordagens dos aspectos psicolinguísticos da alfabetização e sobre a aquisição do sistema de escrita Ferreiro (1985) desenvolveu uma pesquisa sobre o processo de construção da leitura e da escrita ao lado de Ana Teberosky (1991) o caminho do processo que cada educando percorre para aquisição da língua escrita.

As pesquisas realizadas por Ferreiro (1985) e Teberosky (1991) levaram a um redirecionamento sobre as questões da aprendizagem, colocando em pauta a ideia de “prontidão” para a alfabetização, segundo a qual a aprendizagem da língua escrita não depende, fundamentalmente, de habilidades consideradas como pré-requisitos para que o indivíduo seja alfabetizado, pelo contrário, decorre do intercâmbio entre indivíduo e a língua escrita.

Nessa direção, o discente deve estar interessado a aprender e descobrir através de sua busca a chave para sua alfabetização como sujeito de conhecimento, com isso, abordaremos a história pré-escolar da escrita. Podemos analisar que os discentes não esperam ter seis anos para ter uma educadora como responsável de sua

aprendizagem, para começar a refletir sobre o que é ler e escrever, pois sabemos que ao se direcionar pela primeira vez a uma sala de aula, ela já formulou as mais variadas formas sobre este objeto de conhecimento que é a língua.

Ferreiro (1985) identificou quatro níveis de evolução da escrita pelos quais o discente passa em seu desenvolvimento cognitivo. Superou as barreiras propostas do sistema alfabético, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos. Para ela, “o ápice no sucesso de alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual do discente” (p 32).

Sabemos que cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem e o educador-alfabetizador deve ser o protagonista desse processo de leva-lo a estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, a intervenção leva o ser a refletir sobre suas hipóteses no sistema de escrita alfabética.

De acordo com Coscarelli (2012):

Os níveis de construção da escrita correspondem à forma de expressão da hipótese que o alfabetizando tem sobre o funcionamento da escrita, antes mesmo de frequentar um curso de alfabetização e ao longo deste aprendizado. Por isso, a teoria também é chamada de “psicogênese da língua escrita” e significa produção de conhecimento sobre o processo da formação da língua escrita. Por se tratar de níveis de conhecimento, também se costuma falar em sistemas cognitivos, pois a palavra cognição diz respeito à aquisição de conhecimento. (p. 01)

Entende-se assim, que a hipótese de escrita que passam todas os alunos na fase de alfabetização consiste em que todo professor deve se basear nestas fases para propor atividades adequadas e que estimulem os estudantes a evoluírem dentro destas propostas de alfabetização.

Coscarelli (2012) ensina:

Compreende-se que o letramento segue sobre dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere basicamente às habilidades individuais de um sujeito e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. O processo de letramento autônomo se baseia em atividades de processamento

onde a leitura pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente na construção de sentido do texto.

O processo de letramento ideológico consiste em estruturas mais sistemáticas e organizadas de conhecimentos que ajudam o sujeito a evoluir mais intensivamente, sendo que o mesmo sujeito passou pelo processo autônomo de letramento. Os avanços sobre letramento abordam uma visão de novos estudos nesse campo de aprendizagem, onde são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita.

O processo ideológico de letramento envolve uma prática social em seu cotidiano, usa a leitura e a escrita como concepções de conhecimento, sua identidade, modo de ser e estar em práticas sociais ou contextos particulares. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas o ideológico é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem (pp. 45-46).

Nesse contexto o letramento e suas práticas abrangem episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses processos, o texto escrito passa a fazer parte do intercâmbio do aluno com a conjuntura comunicativo.

Em conformidade com Gomes (2011) que salienta:

O sentido do texto é regulado pelo contexto em que está inserido. Assim, as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir são reveladas pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural, que são as formas de ser no mundo, produto social e histórico, constituindo a linguagem. (p. 52)

Disso, depreende-se que os sujeitos se sentem ou não permeados no processo de letramento, tudo depende de suas experiências anteriores. Por causa disso torna-se fundamental a imersão dos sujeitos em contextos específicos de uso da linguagem. Essa imersão do sujeito depende de seu desenvolvimento cognitivo e busca de conhecimentos que proporcionam ao indivíduo o prazer de querer mais, de alcançar níveis mais avançados para o seu intelecto pessoal.

Toda evolução nos modos de ler e escrever dos estudantes variam de acordo com às diferentes instituições escolares, considera-se que a tendência à contextualização das atividades, estratégias e saberes devem corresponder aos educandos de forma clara e objetiva. Sabemos que mesmo dominando a escrita, o aprendiz pode se ver diante de ocasiões em que não consegue entender ou de produzir um texto.

Por isso, as práticas de leitura e da escrita devem ser consideradas como práticas situadas onde apresentam uma visão dialógica dos letramentos, essa visão considera as atividades de leitura e escrita como fator preponderante para o desenvolvimento do estudante e a intervenção desse processo tornam a língua como prática social, cujos usos estão relacionados ao contexto imediato com destaque para aspectos sociais das práticas de letramento tanto autônomo quanto ideológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da língua portuguesa, do ensino fundamental, atentam para a necessidade de se desenvolver o senso crítico do aluno, através da leitura quando indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (BRASIL, 1997, p. 05)

A grande questão com que se depara nos diferentes sistemas educacionais é como trabalhar a prática da leitura em sala de aula de maneira que formemos leitores críticos. É importante destacar nesse momento a importância da escola para a formação dos novos leitores, pois são os professores os propulsores da curiosidade e motivação dos alunos. São eles que farão com que os alunos busquem do texto muito as informações implícitas ou relacionadas com diversos fatores que, a priori, não demonstram relação clara sobre o que é lido.

Atualmente os gêneros textuais estão emergindo em ambientes virtuais de formas variadas, no entanto, a maioria deles são similares em outros ambientes, tanto na oralidade, quanto na escrita.

Sabe-se que os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel. Assim, pode-se dizer que na sociedade atual da informação, a internet se caracteriza como um protótipo de novas ferramentas pedagógicas.

Para Marcuschi e Xavier (2010):

Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. (p. 16)

Assim, entende-se que o impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já despontou grande poder para modificar as concepções pedagógicas ultrapassadas.

O desenvolvimento da tecnologia digital tornou possível um novo modelo de comunicação, cuja estrutura, é mais dialogada. Esse novo modelo possibilitou o surgimento de formas autônomas de aquisição de conhecimentos, em especial no que se refere a leitura e escrita.

Segundo Yates (2000) “com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de radicalização do uso da escrita e nossa sociedade parece tornar-se textualizada, isto é, passar para o plano da escrita”. (p. 233)

O autor afirma que “partindo da noção de gênero digital como fenômeno social e histórico e das ideias constituídas a partir da comunicação eletrônica, que reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras” (p. 58). Assim, entendemos que os gêneros digitais são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, eles não se caracterizam como categorias taxionômicas para identificar realidades estanques.

Erickson (1997) aduz:

A interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a interação dos gêneros, tendo em vista a natureza do meio tecnológico em que ela se insere e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma interação altamente participativa. Por outro lado, um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita. Assim, nessa era eletrônica não se pode mais postular como propriedade típica da escrita a relação assíncrona, caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção. (p. 04)

Várias das características atribuídas, nos anos 70-80, aos gêneros digitais não ocorrem mais a partir dos anos 90, pois aqueles eram muito mais restrições impostas pela natureza dos programas computacionais do que propriedades dos usos da linguagem como tal.

Hoje, é inegável que a tecnologia do computador, em especial a internet, possibilitou uma imensa rede social que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas em uma velocidade espantosa e síncrona.

Assim, compreende-se que as novas tecnologias não são antissociais, pelo contrário, elas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesses. Esse é o novo foco para reflexão.

Erickson (1997) afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (p; 54).

Os ensinamentos dos diversos gêneros digitais não só ampliam a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes aponta inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso de diferentes linguagens.

Para Bakhtin (1992) “a linguagem não pode ser considerada somente do ponto de vista do locutor, como se ele tivesse isolado no contexto social, mas sim ser pensada em meio às relações entre parceiros envolvidos na interação digital”. (p. 133)

Nesse norte, pode-se concluir que gêneros digitais decorrem das complexas relações entre o meio eletrônico e o uso da linguagem. Esse meio oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativas que não são ofertadas nas relações pessoais.

Nesse sentido, o discurso eletrônico constitui um bom momento para se analisar o efeito das novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas

tecnologias, dentre os vários gêneros digitais existentes, propõem-se focar a atenção no gênero hipertexto.

O Hipertexto foi desenvolvido em 1960, por Theodor Nelson, como um trabalho de final do curso de pós-graduação que fazia em Harvard. O que se sabe é que Nelson inventou o termo e o utilizou em um artigo sobre “*zippered lists*” um algoritmo-chave para o sistema *Xanadu*.

Em 1967 Ted Nelson, Andries Van Dam e um grupo de estudantes desenvolveram na Brown *University*, um projeto de pesquisa que seria o primeiro sistema hipertextual, o HES (*Hypertext Editing System* – Sistema de Edição de Hipertextos), a organizar dados por meio de links e menus.

Ted Nelson foi considerado um visionário, pois propunha o hipertexto como algo produtivo e não restritivo talvez inspirado pelos ideais de liberdade dos anos 60, quando parte da juventude passou a contestar a sociedade de consumo e a por em causa os valores tradicionais e o poder militar e econômico.

Porém, seus ideais só foram alcançados, de fato, com o advento da Web 2.0, no ano 2000, pois a partir dele é que, de fato, pôde-se passar de meros “consumidores” de informação, a também “produtores”.

É claro que esse gênero digital necessitou de alguns aprimoramentos para poder tornar-se um conceito implementável. Na atualidade, a Web está mais próxima da ideia de Nelson, pois com a abertura da rede para a produção de conteúdos por usuários comuns através da Web 2.0 nos inúmeros ambientes de interação, tais como os blogs, o Orkut, o Facebook e outros sites de relacionamentos, os sites pessoais, o Youtube e de vários outros softwares para compartilhamento de dados.

Douglas Engelbart, uns especialistas no uso de radares, durante trinta anos de pesquisas, com um grupo de dezessete pesquisadores desenvolveram a noção de edição de textos na tela, e assim, construíram o primeiro sistema para linkar blocos de informação e ainda projetaram e desenvolveram o primeiro sistema de hipermídia para o computador.

Faz-se necessário citar ainda a importância de Tim Bernes-Lee, pesquisador da CERN, um laboratório de pesquisa situado na Suíça, que propôs, 1989 a Word Wide Web (WWW), que é hoje o paradigma dominante do hipertexto aberto.

A web ou teia, como é popularmente denominada, baseia-se, hoje, numa interface gráfica que não utiliza comandos escritos, pois permite o acesso a dados diversos, tais como textos, animações, filmes, músicas, entre outros, por meio de uma interface do mouse e de ícones da tela.

Podemos concluir que isso faz da web uma teia, ou seja, uma complexa malha de informações interligadas, é sua própria estrutura hipertextual que permite que cada página de cada site possa se conectar a qualquer outra página ou site da rede.

Esses hiperlinks, caracterizadores dos textos digitais, já eram características recorrentes nas enciclopédias impressas, construindo conexões por meio de remissões a outros verbetes e páginas.

A partir de 1993 surgiram outros navegadores como o Internet Explorer e o Mozilla Firefox, dos quais o Google tornou-se quase unanimidade, e daí em diante a rede vem se expandindo indefinidamente.

A Wikipédia é considerada a maior enciclopédia on-line mundial, encontra-se disponível em 187 idiomas e a versão em português apresentava em 2012 aproximadamente 719.364 artigos.

O material disponível na Wikipédia pode ser acessado por categorias, pelos títulos de artigos ou pela ferramenta busca. Ao encontrar a informação pretendida, é possível navegar pelo artigo e, ao clicar em hiperlinks disponíveis no hipertexto, o usuário é levado para outros artigos. É considerada uma enciclopédia livre, uma vez que permite a qualquer usuário a editar para completá-la, o que a faz se transformar todos os dias.

Assim, pode-se dizer que a web hoje, é um hipertexto aberto, uma vez que quase tudo o que há nela está interconectado, e documentos podem ser acessados e acrescentados a partir de qualquer ponto.

Nesse norte, entendemos o hipertexto sob duas diferentes perspectivas, primeiramente como um formato textual que possibilita o estabelecimento de uma rede de relações por meio de inúmeras conexões entre blocos de texto e depois como uma condição enunciativa e cognitiva da produção de conhecimentos.

1.2 Conceito e características dos gêneros digitais e do hipertexto

Neste ensaio busca-se descrever o conceito e as características dos gêneros digitais, em especial o hipertexto, que está emergindo em meio a ciência digital em atmosferas virtuais.

Crystal (2001) assevera que “os gêneros digitais são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridade com os outros, seja na oralidade ou na escrita” (p. 56). Isso decorre da versatilidade dos ambientes virtuais e, por eles competirem atualmente, em importância, com as atividades comunicativas.

A internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo que, se bem utilizada, pode se tornar um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas.

Dentre os vários gêneros digitais emergentes podemos citar o e-mail, chat, listas de discussão, blog e o hipertexto. E, o sucesso desses novos gêneros se dá pelo fato de reunir em um só meio várias formas de expressão.

Crystal (2001) bem observou que “pode-se resumir esse aspecto em uma expressão que está se tornando usual para designar o fenômeno, isto é, letramento digital, cujas características merecem ser bem conhecidas”. (p. 21)

Esse novo tipo de comunicação eletrônica cujas peculiaridades abrangem todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que afloram nesse contexto. Um dos desafios neste contexto vem sendo a noção de comunidade, particularmente na

expressão comunidade virtual (CV), tida como uma espécie de agregado social que emerge de rede para fins específicos.

É interessante ressaltar que as comunidades virtuais divergem das comunidades sociais reais e que, segundo Erickson (1997) “a noção de comunidade virtual não parece descrever adequadamente o discurso on-line, sugerindo uma mudança de ênfase em que seja adotado o conceito de gênero para melhor entender esse tipo de discurso (p. 02).

A razão disso estaria no fato da noção de gênero desarticular as questões de como a natureza e o grau de relacionamento entre os membros da comunidade estão sendo modificadas ao passar dos anos.

Miller (1994) vê no gênero digital “um constituinte específico e importante da estrutura comunicativa da sociedade, de modo a constituir relações de poder bastante marcadas, em especial dentro das instituições”. (p. 71)

Assim, entende-se que esse gênero reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras, por serem formas sociais de organização e demonstrações características da vida cultural.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010):

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação. (p. 28)

No que tange aos gêneros textuais digitais, Bakhtin (1992) os definem como “tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas de comunicação social”. (BAKHTIN, 1992, p. 26)

Segundo Marcuschi e Xavier (2010):

Não são muitos os gêneros emergentes nessa nova tecnologia, nem totalmente inéditos. Contudo, sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na

linguagem e na vida social. Isso porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. (MARCUSCHI e XAVIER, 2010, p. 10)

De acordo com os mesmos autores, o surgimento de novos gêneros textuais em ambientes virtuais caracteriza a adaptação dos gêneros já existentes incorporados às tecnologias presentes no cotidiano da sociedade atual.

Os gêneros digitais têm relação com outros gêneros utilizados em suportes não digitais, ou seja, o e-mail (troca de mensagens eletrônicas) relaciona-se com as cartas enquanto meio de trocar mensagem.

O fato inconteste é que a internet e seus descendentes são acontecimentos textuais basicamente alicerçados na escrita, que continua essencial apesar da integração de imagens e do som.

Por outro lado, a ideia que hoje se prolifera de que o impacto da internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente, deve ser analisado com cautela. (CRYSTAL, 2001, p. 132)

O e-mail populariza-se apenas nos anos 80 para assumir a feição atual em meados dos anos 90. Durante quase uma década não tinha mais do que algumas linhas e, embora sua emissão fosse relativamente rápida, a recepção era muito lenta. Jonsson (1997) aduz que “os e-mails introduzem traços inteiramente novos para a comunicação, tais como a colagem, postagem cruzada e encadeamentos”. (p. 15)

Observando a história dos chats, constata-se que surgiram na Finlândia no verão de 1988 com o objetivo de estender os serviços dos programas BBS para comunicação em tempo real. Desde então os chats proliferaram a números espantosos transformando-se em um dos gêneros mais praticados da civilização digital em pouquíssimos anos.

As listas de discussão são muito praticadas na comunidade acadêmica, mas são comuns fora dela. E aí tem finalidades diversas e se formam por interesses de grupos bem definidos constituídos como comunidades virtuais que se agrupam em

torno de determinados interesses e operam via e-mails como forma de contato. São gêneros digitais fundada em uma comunicação assíncrona.

A expressão blog surgiu no final de 1992 e foi criado para descrever sites pessoais que fossem atualizados frequentemente e contivessem comentários e links. O blog tem uma história própria, uma função específica e uma estrutura que os caracteriza como um gênero, embora extremamente variados nas peças textuais que albergam. Hoje são praticados em grande escala e estão fadados a se tornarem cada vez mais populares pelo enorme apelo pessoal.

Theodor Nelson, em 1964, propôs o termo hipertexto no contexto da informática para designar uma escrita não sequencial e não linear, isto é, “escritores e leitores de hipertexto dependem de um esquema organizacional com base no computador que lhes permita moverem-se, rápida e facilmente, de uma seção para outras seções relacionadas ao texto”. (MARCUSCHI e XAVIER, 2010, p. 83)

Xavier (2002) considera que o hipertexto é:

[...] apenas os dispositivos “textuais” digitais multimodais e semilinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam on-line, isto é, os que estejam indexados à internet, reticuladamente interligados entre si e que possuam um domínio URL ou endereço eletrônico, na Word Wide Web. (XAVIER, 2002, p. 26)

Assim, compreende-se que o hipertexto, era um trecho de texto verbal ou pictórico interconectado com inúmeros outros trechos, por meio de links, de forma complexa, ou seja, não linear, que não pode ser representado de modo conveniente de forma impressa.

Para Coscarelli (2012) o hipertexto digital é um documento composto por nós conectados por vários links. Os nós são unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os links são conexões entre esses nós.

Noutra visão Lévy (1993) define que hipertexto é:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras,

documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela de modo reticular. (p. 33)

Nesse norte, compreende-se que o hipertexto pode ser considerado uma conjugação de amarrações ligados de maneira não linear, onde cada uma delas se conecta as outras.

De acordo com Snyder (1996):

[...] hipertexto é um médium de informações que existem apenas on line, num computador. É uma estrutura composta de blocos de textos conectados por nexos (links) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto providencia um meio de arranjar a informação de maneira não linear, tendo o computador como automatizador das ligações de uma peça de informação com outra. (p. 123)

Numa visão geral, os conceitos de hipertexto defendidos por múltiplos autores têm como ponto comum a inserção da informática na sua definição. Pode-se dizer que a Web, hoje, é um hipertexto aberto, pois quase tudo que há nela está interconectado, e documentos podem ser acessados e acrescentados a partir de qualquer ponto de forma simultânea.

Passada a conceituação, segundo Rouet (1996) “{...} no hipertexto, a informação é organizada como uma rede em que os nódulos são partes de textos e links são os relacionamentos entre os nódulos. No entanto, não existe uma indicação precisa de como esses nódulos serão compostos, nem tampouco onde inserir esses links” (p. 03).

Esse aspecto é pontuado por Minayo (1996) que assevera:

Um link é arbitrário no sentido de que não existem regras para dizer onde o link deve ser feito. O link pode ser feito entre dois nódulos, os quais o autor considera ser conectado de alguma forma. Em alguns sistemas, os links são categorizados, isto é, existem vários tipos de links e o autor deve especificar qual tipo gostaria que fosse usado. (p. 03)

Assim, em um hipertexto, os nós estão conectados uns aos outros por meio dos links, ou hiperlinks, que são também, frequentemente, chamados de âncoras. Os

hiperlinks se referem a um problema de macrocoerência e as ligações previstas são instrumentos vitais para possibilitar a construção da coerência porque os hiperlinks geram expectativas diversas, dependendo de onde se situam.

1.3 O processo de utilização dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula

Muitos dos alunos sentem dificuldades na prática de leitura, pois muitas vezes não tem alguém que estimule e incentive-os a fazer isso, o estímulo à leitura não é só papel do educador. É sim dos pais também, pois muitas vezes o pai não tem o mínimo interesse na vida escolar dos filhos. No que se refere às dificuldades de leitura no âmbito escolar, podemos identificar muitas discussões a respeito do assunto.

A leitura é uma atividade de suma importância na vida do homem perante a sociedade, é pela leitura que poderemos construir e reconstruir conceitos que servirão para a nossa formação enquanto sujeitos sociais. A leitura é um processo amplo no qual o leitor precisa dispor de diversas estratégias para chegar à compreensão do texto.

A insatisfação na aquisição da leitura e da escrita move os educadores na procura de alternativas, daí novos caminhos são propostos para o ensino da leitura. Ela nos proporciona a construção de competências que evidenciam o quanto conhecimento é importante. Os alunos estão quase sempre envolvidos com vários tipos de leitura e, dessa forma podem ter a possibilidade de escolher o que querem ler. Diante dessa escolha, talvez o aluno não venha a sentir tanta dificuldade ao ler, pois estará escolhendo o livro que gosta ou que mais se identifica.

Assim, o vínculo do aluno com o texto é determinante, pois ele precisa gostar do livro que vai ler, além disso poderá fazer uma leitura mais fluente e expressiva que

contribua para com os demais leitores. O acompanhamento de um familiar também é muito importante, pois assim poderá sanar as dúvidas do aluno e influenciá-lo cada vez mais à prática da leitura.

O importante também é que os discentes possam se expressar sobre a leitura e dividir com seus colegas opiniões a respeito das leituras realizadas. Muitas vezes os alunos sentem dificuldades na prática da leitura, pois não se identificam com o texto ou não compreendem a leitura e, por isso, desmotivam-se. Sabe-se que quanto mais se ler mais se aprende e se tem mais conhecimentos, obtendo-se mais informações.

A leitura é um trajeto de investigação que envolve cuidado, pois exige uma série de reflexões. Esse tema sempre causou preocupação para educadores por ser um processo complexo que exige total atenção. O compreender deve ser visto como uma forma significativa e as atividades do leitor devem vir diante do texto, do conteúdo, ou seja, o texto como uma fonte principal de compreensão da leitura.

A leitura para ser eficiente depende de transmissões adequadas aos discentes, que adicionam habilidades durante a leitura. O ato de ler é único, sendo assim são adquiridas habilidades pelo leitor reconhecendo informações e pensamentos críticos, a velocidade da leitura funciona com flexibilidade do sujeito. A leitura é definida como um processo seletivo, ela envolve a utilização parcial de linguagem, o ato de ler é como parte integrante e fundamental na vida humana.

Aprender a ler é ter acesso a um mundo diferente, onde a oralidade se inclui e se organiza. A leitura se transforma em um recurso no qual o indivíduo comunica suas experiências e habilidades. Ler e escrever são atos que se completam, pois um não existe sem o outro. Através da leitura e da escrita são veiculados novos horizontes que permitem aumentar as possibilidades de conhecer o outro e permite-se ver o mundo de forma diversificada.

A leitura tem o objetivo de detectar ou ensinar as possibilidades de ser ao mundo. O diálogo tem o significado remetendo ao leitor a estrutura de uma relação dialógica, que emite uma comunicação destinada ao receptor. O ato de ler, conseqüentemente deve ser inserido no contexto do diálogo, em suas diversas formas. Ler é uma

constelação de atos da consciência que são acionados durante o encontro significativo do leitor com uma mensagem escrita.

Assim o leitor toma consciência de que o exercício escrito não é somente reter ou memorizar, mas também envolve compreender e criticar. Compreender é assumir o objeto compreendido na intenção total, portanto, pode-se afirmar que o significado pode partir sempre da compreensão das coisas do mundo. E assim, a leitura não é vista apenas como um evento momentâneo, pelo contrário deve ser entendida como o caminho seguido pelo leitor.

Ler envolve uma relação da consciência do leitor no seu trajeto em compreender o assunto do determinado texto. Ao buscar a compreensão do texto o indivíduo executa atividades de transformação, a leitura sem compreensão não é leitura, ela deve ser gerada de novas experiências para o sujeito. O ato de ler tem um enriquecimento do leitor através dos seus conhecimentos e experiências trazendo novas possibilidades de existência.

A leitura é colocada como um instrumento que abre novos horizontes desvelados através do texto. É importante ressaltar que a leitura torna-se um instrumento essencial no cotidiano onde o sujeito vive e a compreensão é fundamental, pois ler e não compreender não significa nada. Quando o indivíduo lê e compreende o que esta sendo lido, ele consegue explicar e expressar ideias a partir da mensagem escrita e consegue traduzir o que ela quis transmitir ao leitor.

Mediante a presente realidade desafiadora, uma reflexão sobre educação torna-se urgente, visto que nessa ideia global que encontramos novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo. A evolução verdadeira de um povo acontece no nível da mente e o caminho para alcançar esse nível é a palavra.

Assim, entende-se que à escola incumbe a grande responsabilidade na formação da consciência do mundo dos estudantes por ela servir como agente na formação e permitir o contato direto do livro com o leitor. Por viabilizar uma forma de ler o mundo

dos homens de maneira tão eficaz, completa e rica quanto a fascinante emoção que a literatura concentra.

Nesse sentido é que percebemos que a literatura oral ou escrita é o veículo utilizado para transmissão da história, das culturas, pois assim como recebemos a herança da tradição nos cabe renovar os valores herdados e transmiti-los às futuras gerações. Vemos, portanto, na literatura o agente ideal para a formação da nova mentalidade emergente, visto que é nesse sentido que ocorrerá a transformação educacional tão necessária.

A escola é o lugar privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, pois nela está à base para a formação do indivíduo. Nesse espaço acolhedor e propício acontece o estímulo para o exercício da percepção do mundo real em suas múltiplas facetas, a consciência do eu e a leitura do mundo em seus vários aspectos, o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa que é condição para o desenvolvimento integral do ser.

Acreditamos na literatura como agente formador, fazendo-se necessário, portanto, que o professor esteja sintonizado com as transformações hodiernas e com a grande incumbência de agente mediador, que compartilhem conhecimento e apontem caminhos.

Marcuschi e Xavier (2010) contam que:

Pedagogos e educadores estão imbuídos na formulação de ocupações didáticas que instiguem o discente a uma participação mais ativa em prol de sua autoeducação. Nos anos 20, na França, o educador e o orientador e pedagogo Paul Faucher (1898-1967) conhecido como Pèri castor (Pae Castor) foi o idealizador dos álbuns du Pèri Castor (Flammarion Paris) que consta de uma coleção de álbuns de figuras que teve grande influência na renovação da literatura na América e na Europa. Essa orientação educativa recreativa e pedagógica contribuiu para o desenvolvimento do trabalho pioneiro na França, a partir dos anos 20. Partindo de cada estágio de aprendizagem e atento as descobertas da psicologia experimental ligada à Pedagogia, Paul Faucher direcionou seus livros as fases da vida do estudante, como sendo: a partir dos 18 (dezoito) meses: o momento da elaboração da linguagem; a partir dos 3 (três) anos: ampliação do mundo conhecido e linguagem identificadora; educação do movimento, precisão do gesto; durante a

aprendizagem da leitura: momento de consolidação da linguagem;
fase do treino progressivo da técnica da leitura: o texto em relação à
imagem: fase de consolidação da técnica de leitura; fase da leitura
total. (p. 120)

Nesse contexto, o computador e a internet, como novos suportes da escrita, possibilitaram o surgimento de novos textos, tais como o hipertexto. Esses por sua vez, nos fazem repensar as nossas concepções de leitura e de produção de texto. Eles são os novos espaços que nos fazem descobrir diferentes estratégias e regras daquelas que contamos na leitura de textos contínuos ou lineares, onde as palavras se apresentam no papel uma após a outra.

Baseamos o presente ensaio na suposição de que toda leitura é hipertextual, ou seja, estabelecemos uma série de relações entre os elementos linguísticos dispostos no texto e nos nossos conhecimentos prévios, sejam eles culturais, linguísticos ou ideológicos.

Nesse sentido, apesar do termo hipertexto estar diretamente ligado ao contexto das novas tecnologias, pensamos nele como uma rede de relações e de informações interconectadas, assim como, cognição humana que também não funciona de forma linear, mas sim por meio de associações.

Para Marcuschi e Xavier (2010) “nós somos seres constituídos pela diversidade, com isto o hipertexto seria, sobretudo, uma forma de se entender os modos de tessitura de sentidos e organização de nosso dizer”. (p. 124)

O caráter cognitivo do hipertexto encontra respaldo na teoria proposta por Fillmore (1982) a qual sustenta que o processo de construção de sentido envolve sistemas de conceitos relacionados que são ativados em determinados contextos e situações.

A ideia defendida que o hipertexto é uma propriedade cognitiva está estreitamente ligada ao fato de que à operação denominada por Fauconnier e Turner (2002) de interação conceitual e mesclagem.

Segundo Coscareli (2012):

Uma operação cognitiva em que a estrutura de dois inputs mentais é projetada num terceiro espaço. Essa projeção é feita com base nas semelhanças entre os espaços que possibilita a projeção e o estabelecimento de relações entre os elementos de cada um deles. (p. 189)

Assim, usando a teoria dos espaços mentais, podemos explicar que no hipertexto, o leitor precisa ativar pelo menos dois diferentes espaços mentais que, juntos, geram um terceiro em que esses dois são mesclados.

Sabemos que no hipertexto digital a informação vem, geralmente, dividida em pequenos textos ou trechos, ao passo que no texto impresso a informação costuma vir em blocos de textos maiores.

Uma das características apontadas ao hipertexto como diferencial do texto é a linearidade, ou seja, o texto seria linear, ao passo que o hipertexto seria fragmentado ou hierarquizado.

Nesse sentido, o hipertexto contribuiria para a leitura lida inevitavelmente com muitos domínios cognitivos articula-se para viabilizar a construção do sentido do texto, os quais irão contribuir para a construção de cadeias referenciais e para produção de muitos tipos de inferências.

Os elementos do hipertexto ajudam a ativar os espaços mentais baseados nos *frames* a respeito do assunto e da integração ou articulação desses espaços input emerge o *insight* global para a leitura ou as estruturas que não estão mencionadas diretamente nele, mas que podem inferir.

O hipertexto requer um leitor mais ativo, que seja um construtor de significados autônomo e independente. Seria também um autor, já que pode adicionar informação ao texto, como no uso da Wikipédia.

Snyder (1996) argumenta que “o hipertexto desestabiliza os papéis tradicionais de escritores e leitores, promovendo um movimento do escritor e do leitor em direção ao escritor-leitor”. (p. 328)

O hipertexto favorece ainda a localização da informação, uma vez que esse formato estimula o leitor a consultar o texto, o que pode ser visto como um aspecto a favor do hipertexto em ambientes de aprendizagem, tais como a sala de aula.

Nossas pesquisas sobre o trabalho com gênero textual no ensino médio concentraram-se nos conceitos básicos e fundamentais anteriormente discutidos. Onde foi possível observar que hipertextos com muitos links podem levar o discente à dispersão.

Porém, se for um texto com funções didáticas, elaborado pelo professor, para fins delimitados, pode se caracterizar como uma ferramenta pedagógica inovadora em relação à leitura.

Um dos ganhos com o uso do hipertexto em sala de aula é justamente a possibilidade de permitir ao discente explorar conteúdos, desenvolver sua autonomia e fazer tantas e quais relações de sentido ele puder ou se interessar.

Dessa forma, se pensarmos que o aprendiz pode ler textos de diferentes maneiras, criando novos percursos e, portanto, construindo novos sentidos, podemos concluir que pode ser mais proveitoso oferecer a ele um material o mais rico possível.

Podemos dizer então que o hipertexto se encontra situado entre as projeções que fazemos do leitor e as expectativas que o leitor realmente tem do texto, em função de seus objetivos e interesses.

A utilização de um texto base para criação de um hipertexto pode ser uma atividade educativa inovadora, uma vez que irá possibilitar ao aluno pesquisar, escrever, produzir e aprimorar suas habilidades cognitivas, a partir de objetivos pedagógicos que o professor embute na realização da atividade.

Importante acrescentar também que o professor pode pedir aos alunos que acrescentem links ao mesmo texto, conforme suas necessidades, ou mesmo que tragam outros textos e, a partir deles, criem seus próprios hipertextos.

Hoje o hipertexto está mais propenso a enquadrar-se em modelos que lhe dão cunho educativo, pois enriquece, e muito, o texto verbal, com sua proximidade de imagens e sons e, por não conhecer fronteiras, chegando aos bancos escolares por diversas vias.

Enquanto a escola e uma parcela dos professores estranham a novidade, outros setores da sociedade o abraçam com força. O que distancia cada vez mais os discentes de novas formas de aprendizagens.

Diante disso, é importante indagar sobre quando e como acontecem as apropriações dos gêneros digitais na comunidade escolar, e como e quando contribuem para formação de leitores.

É preciso propor atividades que traduzam práticas pedagógicas que propiciem a formação de leitores-ouvintes-espectadores críticos, mas também, e principalmente, de emissores-produtores-criativos de textos diversos.

Assim, a utilização do hipertexto em sala de aula deve ser aproveitados em seu potencial como recursos de ensino aprendizagem, devendo ser acompanhados por processos e práticas socioeducacionais que aproveitem suas funções e evitem suas disfunções sociais.

Nesse norte, a sala de aula pode ser enriquecida com práticas de pesquisas, interpretação e análise crítica de textos digitais. O hipertexto, entre outros gêneros digitais, é um exemplo de recurso com potencial de aproveitamento pedagógico.

Esse gênero envolve tanto a prática da escrita quanto da leitura de forma colaborativa, grupal e com condições de contribuir no desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem.

Assim, conclui-se que o uso criativo dos gêneros digitais na sala de aula, pode ser aproveitado na aprendizagem de conteúdos curriculares constituiu-se como ferramenta pedagógica inovadora, pois durante as atividades os discentes se mostraram engajados e percebia-se o envolvimento e a interação entre os pares.

Ressaltamos, no entanto, a importância da moderação de seu uso, para que este contribua com a leitura, com a interpretação e com a produção de textos, sem, no entanto, se mostrar superficial ou amador.

A RELEVÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM

O presente capítulo discorre sobre a possibilidade de ocorrência da inovação pedagógica através da construção dos gêneros digitais e do hipertexto em sala de aula e sobre a introdução das TIC no processo de aprendizagem.

2.1 A inovação pedagógica na construção dos gêneros digitais e do hipertexto na sala de aula

A prática pedagógica nas últimas décadas tem apresentado mudanças pouco significativas dentro do contexto educacional, pois a grande maioria das instituições de ensino continua ancorada no paradigma fabril, caracterizado por ser mecanicista, fragmentado, com um ensino centrado nos conteúdos, priorizando a memorização, a compreensão de teorias e a passividade dos educandos, os condicionando a receber as informações como verdades absolutas sem questionar os conteúdos abordados.

Alguns estudiosos como John Dewey (1952), William Kilpatrick (1965), Paulo Freire (1997), Papert (1952), Sacristan (1998), Toffler (1928), dentre outros, preconizaram a necessidade de uma mudança na prática da docência, na qual o avanço tecnológico se faz necessário no ambiente pedagógico.

Diante do exposto entende-se que a educação contemporânea carece focar no educando, tendo em vista que ele faz parte do processo permanente de construção, desconstrução e transformação do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1991), o educador incita o aluno para que este seja um coparticipante de sua aprendizagem. O educador precisa inserir os conteúdos dentro de uma realidade plural e concreta, fazendo com que os sujeitos ultrapassem o espaço cultural.

Faz-se necessário ainda potencializar as inovações pedagógicas, uma vez que a sociedade globalizada anda a passos largos nessa era de informatização e as TIC colaboram de modo progressivo para a formação de uma consciência planetária.

Partindo desse pressuposto de avanço, faz-se necessário que o educador busque novos espaços de compartilhamento e interação para facilitar o processo de ensino aprendizagem, estimulando sempre a aquisição de conhecimentos de forma autônoma, bem como, a troca de opiniões e experiências.

A educação precisa romper com as práticas ultrapassadas centradas no educador. A inovação pedagógica visa transpor essa barreira, transformando ideias e promovendo a quebra de paradigmas.

O uso das TIC na práxis pedagógica não se configura uma garantia para assegurar a inovação na educação, mas, em seu relevante papel as TIC podem propiciar uma ressignificação na prática pedagógica se forem utilizadas buscando a compreensão da aprendizagem colaborativa, mostrando o caminho que permite que os discentes sejam responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento.

O tripé que ampara a educação - educando-saber-educador - é a relação pedagógica da didática através de estratégias de aprendizagem nas quais o professor é o mediador, coordenador e orientador.

A Inovação Pedagógica consiste em “exorcizar o invariante cultural” procurando esvaziar-se do conhecimento teórico-acadêmico ultrapassando o tradicional, redimensionando o ensino de maneira a levar ao aprendiz uma aprendizagem significativa, de modo que o mesmo construa sua aprendizagem, participando ativamente deste processo com prazer e tendo motivação própria.

O aprendiz, neste contexto de paradigmas, mantém-se na postura de exercer sua autonomia sobre a aprendizagem, criando e recriando, superando dificuldades em prol de uma aprendizagem significativa.

Conforme escreveu Fino (2002) “Inovação Pedagógica implica mudança qualitativa na prática pedagógica, essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. (p. 10)

A inovação pedagógica, de acordo com Fino (2002) não é “sinônimo de inovação tecnológica”. Na escola encontramos os meios formais de aprendizagem, no entanto, ela continua arraigada ao tradicionalismo, por conseguinte “a escola pode construir-se como um campo para a inovação, caso em seu interior ocorram movimentos tendentes a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras”. (p. 13)

Para que ocorra Inovação Pedagógica se faz necessário mais que uma ruptura paradigmática. Conforme assevera Kuhn (1998), quando afirma que “a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade”. (p. 03)

Professores e aprendizes devem ser agentes de mudança, de modo que em espaço físico e virtual se movam, criando contextos de aprendizagens incomuns aos já existentes.

De acordo com Fino (2003) “o uso da tecnologia deve ser aplicado em benefício da aprendizagem, sendo contextualizado por fatores de natureza normativo e conceitual, onde fundamente seu uso”. (p. 24)

As tecnologias, dentro de um projeto inovador, estimulam o processo de ensino e aprendizagem uma vez que o espaço favorece o contexto coletivizado e a hipermídia propicia o aprendizado interativo, permitindo navegar de acordo com os próprios interesses.

A ação dos educadores, neste contexto, tende a ser o mínimo possível como expõe Piaget (1985) ao afirmar que “a via construcionista tornará o ensino melhor, assim como menos necessário”. (p. 30)

Disso, depreende-se que o construcionismo atua sob o pressuposto de que o aprendiz aprende descobrindo por si mesmo o conhecimento. Inovação pedagógica é uma ação crítica e humanizadora, cabe a cada educador construir essa inovação, interiorizando esses novos conceitos, na edificação de posicionamentos próprios, conduzindo o aprendizado, de modo que as respostas dos estudantes forneçam dados significativos para o desenvolvimento adicional da teoria da aprendizagem.

Na perspectiva educacional a palavra inovação deve ser encarada de uma maneira mais ampla, pois, não pode ser considerada uma mudança qualquer, deve ter um caráter intencional, onde o profissional da educação propõe, deliberada e conscientemente, uma quebra de paradigmas, visando um melhoramento na ação educativa.

Nesse sentido, entende-se que inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

Fino (2008b) explica:

A mera incorporação de tecnologia na educação não é sinônimo de inovação pedagógica: os factores críticos que determinam a inovação são exteriores à tecnologia. Para haver inovação é necessário que a incorporação da tecnologia vise para além da mera rapidez ou eficiência do papel tradicional do professor, enquanto transmissor, e do aluno, enquanto receptor. Se quisermos colocar a questão em termos de paradigma, trata-se de colocar a tecnologia a serviço da mudança de um paradigma instrucionista para um novo paradigma construcionista. A inovação pedagógica consiste na construção *in situ* de um novo paradigma. (p. 05)

Disso depreende-se que para que haja inovação pedagógica é preciso haver uma ruptura de um paradigma antigo e o surgimento intencional de um novo paradigma que quebre as correntes tradicionais e revele uma nova visão de educação atrelada à perspectiva construcionista no ambiente escolar. Essa inovação deve envolver diretamente a prática, pois se só ocorrer mudanças nos currículos ou conteúdos programáticos não se configurará inovação pedagógica.

A inovação não tem lugar certo para acontecer, já que a construção do conhecimento pode se dar em qualquer ambiente, não necessariamente na escola. Segundo Fino (2008b), “o campo de inovação pode ser considerado o espaço imenso de interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais”. (p. 05)

A partir desse entendimento subentende-se que o lugar onde a inovação pode ocorrer é onde houver espaço para que ela ocorra, ou seja, onde houver inspiração para aprender.

Lave e Wenger (1991) entenderam que num ambiente informal o aprendiz ultrapassa dilemas que não conseguiriam dentro das paredes escolares, ambiente formal, o que nos permite redirecionar as práticas priorizando a exploração do uso de ambientes informais com o intuito de aprimorar a apropriação de conhecimentos culturais. (p. 26)

No encaminhamento do trabalho com hipertexto, o docente deve assumir uma postura de mediador provocador, buscando levar o aluno a pensar sobre os objetos de estudo, acompanhando o raciocínio cognitivo dos discentes e suas hipóteses.

Nas palavras de Piaget (1985):

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (p. 08)

Nesse sentido, entende-se que o conhecimento quanto ao hipertexto e gêneros digitais precisa aparecer como resultado das interações construídas ao longo do processo educativo. Sendo assim, aprender a se comportar diante das tecnologias digitais também pode ser uma necessidade de cada indivíduo.

Dessa forma, o docente enquanto educador inovador necessita perceber este desenvolvimento na aprendizagem a fim de favorecer o desenvolvimento das

competências de maneira satisfatória, mas não só observando essas competências enquanto conteúdo, mas também como necessidade do ser humano em ser participante e apropriar-se do domínio das novas tecnologias para utilizá-las a seu favor.

Conforme descreve Piaget (1985) a aprendizagem muitas vezes precisa ser instigada, quando escreve:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o do desenvolvimento e o da aprendizagem. O desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (p.11)

Assim, compreende-se que o autor concorda que a aprendizagem é provocada diante de uma situação que advém externamente, portanto, a postura adotada pelo docente enquanto profissional pode vir a ser o diferencial na formação do indivíduo.

Para Vygotsky (1991), se a aprendizagem for trabalhada de maneira adequada acabará tendo como resultado o progresso mental colocando em movimento as diversas questões de desenvolvimento que de outra maneira não haveria possibilidade de acontecer.

Por isso, presume-se que o trabalho com hipertexto, pode vir a ser um provável componente inovador no desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, devendo seu estudo aguçar o interesse pela construção autônoma do conhecimento e, conseqüentemente, provocar aprendizagem significativa.

Nas palavras de Vygotsky (1991), pode-se assegurar que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem é resultado da influência mútua do sujeito com o que trás já de biológico e de suas vivências com os adultos e perante os colegas

que lhes tiveram significado nos diversos contextos da vida (família, escola, sociedade).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento pode passar também pela mudança da natureza do ambiente, de forma que podem incidir favoravelmente no progresso dos alunos.

Desta forma, a aprendizagem envolve a tecnologia digital, influencia as vivências entre os aprendizes em sala de aula e os ambientes onde estes estão inseridos. Sendo assim, o docente precisa estar atento ao que rodeia o estudante no processo de aprendizagem reflexiva.

Baseado nas ideias de Gomes (2011) acredita-se que:

Ser reflexivo é muito mais do que um conjunto de passos para resoluções de problemas, entende-se que para ser reflexivo tem que partir da vontade própria, implicando em emoção e paixão pelo ofício que exerce, pelo ato de ensinar e de transformar sua prática pedagógica em ação, em atitude social, com pensamento voltado para realidade do aluno. (p. 60)

Portanto, os professores de Língua Portuguesa necessitam inserir tudo isso em sua prática pedagógica ao propor o trabalho com hipertexto em sala de aula. As reflexões devem ocorrer dentro da sala de aula, nos momentos de socialização das experiências em grupo, discutindo com os pares no sentido de fortalecer a reflexão. Estas ideias estão ligadas ao construcionismo, que assume neste caso, uma função epistemológica.

Diante do exposto, faz-se necessário observar se o docente, ao trabalhar com hipertexto, busca potencializar a compreensão leitora dos estudantes, adequando à prática pedagógica, vislumbrando a probabilidade de motivar e sensibilizar os educandos para compreenderem as diferentes maneiras de participação, aquisição e ampliação de seus conhecimentos no contexto educacional da sociedade atual, direcionando-os a se constituírem protagonistas de suas aprendizagens.

A inovação dá abertura para emergência de novas culturas, buscando caminhos em direção ao inesperado não as reformas ou alterações curriculares ou programáticas, a inovação diz respeito às mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Segundo estudos realizados por Fino (2003) observam-se os seguintes postulados:

- a) O mundo e o conhecimento que cada um tem é construído histórico e socialmente, conforme o seu entendimento da realidade;
- b) os cenários espaço-temporais moldam a natureza das construções do mundo; c) criamos a nós mesmos ferramentas; d) o conhecimento é pessoal, intransferível e não autossuficientes. (p. 13)

As inovações pedagógicas devem ser pensadas considerando os conhecimentos teóricos de Piaget (1985), os quais fornecem dados para a compreensão do desenvolvimento intelectual do aluno em sua obra literária “Problemas da Psicologia Genética”. (p. 339)

Piaget (1985) divide em cinco etapas o desenvolvimento do discente e ressalta que é no último estágio que o aluno se liberta do objetivo e apresenta práticas pedagógicas e inovação na instituição de ensino, pois apresenta o pensamento hipotético-dedutivo, mantém diálogo, é cooperativo, interessa-se por transformações sociais, discute temas, considera pontos de vista e chega à conclusão de hipóteses.

Coscarelli (2012) considera que o ensino baseado no construtivismo de Piaget (1985) tem como intenção o aprender e o ensinar, oferecendo possibilidades ao aprendiz de construir e reconstruir o conhecimento descobrindo novas formas para significar baseado nas experiências e conhecimentos existentes, o que implica em novo conhecimento.

Inovação pela diversidade significa que os alunos interagem uns com os outros, numa formação que favoreça a interação das trocas de saberes e a aprendizagem mediada por pares mais experientes.

Sendo assim, cabe ao professor não apenas educar, ensinar e problematizar situações de ensino, mas também ser um parceiro experiente, um agente dinamizador e mediador de informação e transformação, evoluindo através de

práticas inovadoras nos contextos de modo que favoreçam a aprendizagem, tornando o ato de ensinar prazeroso e significativo.

O professor estimula a curiosidade do aluno que quer buscar conhecer, coordena o processo de resultados, contextualizando-os e adaptando para realidade dos outros aprendizes. Assim, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e inovador.

As tecnologias dentro de um projeto inovador estimulam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o espaço favorece o contexto coletivizado e a hipermídia propicia o aprendizado interativo, permitindo navegar de acordo com os próprios interesses favorecendo a pesquisa, a busca, a descoberta, o conhecimento, a autoeducação, bem como, a autoinstrução.

A ênfase foi sempre colocada na construção de algo que possa ser compartilhado dando liberdade e autonomia aos alunos para desempenharem as atividades de maneira emancipatória. No ambiente informal os projetos ambiciosos tinham fruição e os alunos se entregavam aos trabalhos com motivação elevada. Ambiente este em que aprender era um acontecimento que propiciava prazer.

Dessa forma, conclui-se que por si só, o uso da tecnologia nas escolas não garante aprendizagem, pois em conformidade com o que afirma Fino (2007) “a escola hoje se encontra irremediavelmente ferida e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para o futuro.” (p. 03).

O construcionismo requer uma reconstrução pessoal, uma construção do fazer pedagógico na intenção de contribuir para uma aprendizagem significativa, oferecendo as coordenadas, viabilizando ao educando descobrir livremente, oferecendo-lhes ferramentas para a descoberta de conceitos favoráveis a educação numa perspectiva atual e futurista.

A mentalidade de cada aprendiz pode ser trabalhada através de “janelas de aprendizagem”, onde o mesmo construa seu aprendizado e obtenha o controle metacognitivo, sendo cada vez mais encorajado a buscar, construir, descobrir,

interagir com outros, inovando sua aprendizagem. Nesse contexto, a atuação do professor deve ser a de tutor (PAPERT, 1994).

APRENDIZAGEM, INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO

Este capítulo encontra-se dividido em duas seções que dissertam sobre a importância da aprendizagem na visão dos teóricos e sobre a informática educativa e o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 A importância da aprendizagem na visão dos teóricos

O processo de ensino-aprendizagem requer do professor bastante dedicação e empenho para alcançar as metas pré-estabelecidas, bem como os objetivos esperados. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e depende de vários fatores, entre os quais podemos citar a prática pedagógica, o planejamento, a motivação, entre outros. Aprendizagem significativa é aquela que verdadeiramente tem significado para o aluno, ela permanece durante toda a vida do indivíduo e concretiza uma grande diferença na educação.

Existem diversas teorias sobre aprendizagem, contudo, muitas são as questões que originam discussões entre os teóricos que as estudam. Dentre estas discussões tem maior evidência os debates sobre o papel do discente na sua construção, seus limites e sua natureza. Dessa forma, surgiram inúmeras teorias que se propuseram a explicar as diversas formas de aprendizagem, as quais podem ser coligadas em três enfoques: comportamentalista, cognitivista e humanista. Abaixo iremos discorrer sobre as que se enquadram melhor na proposta desta pesquisa.

Moreira (1982) explica:

A abordagem comportamentalista, mais conhecida pelo termo Behaviorismo, considera o processo de aprendizagem sem se ater aos aspectos internos que ocorrem na mente do sujeito. Ela está centrada no comportamento observável e qualifica o comportamento como um objeto de análise que pode ser observável e mensurável. Seu precursor foi o norte-americano John Watson, sendo amplamente divulgada após os estudos do psicólogo Skinner. O Behaviorismo institui como unidades básicas da análise descritiva os conceitos de “Estímulo” e “Resposta”. A partir da definição dessa base conceitual o ser humano passou a ser estudado como produto das associações estabelecidas durante sua vida entre os estímulos do meio e as respostas que são manifestadas pelo comportamento, ou seja, o âmago dessa teoria se atém ao conceito de condicionamento operante.

A Teoria Behaviorista foi muito aplicada na educação, principalmente através da “tendência tecnicista” de ensino exprimida pelos métodos de ensino programado, o controle e organização das situações de aprendizagem e da tecnologia de ensino. No Brasil, sobretudo na década de 70, essa tendência de ensino influenciou as abordagens do processo de ensino e aprendizagem, a partir da admissão do conceito de uma aprendizagem por condicionamento, sendo confirmada pelos novos modelos de currículo, pelas políticas educacionais que valorizavam a formação técnica do educador e a inclusão de recursos didáticos que estimulavam a aprendizagem nas escolas (p. 04)

Em contraponto ao Behaviorismo, a Teoria Cognitiva analisa a mente e o modo como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, considerando os aspectos que interferem no processo “estímulo/resposta”. Moreira (1982) explica que “a psicologia cognitiva se preocupa com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição”. (MOREIRA, 1982, p. 03)

Assim entende-se que a cognição é o processo por meio do qual o mundo de significados tem origem. Os significados são pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva, sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados. Vygotsky (1991) defende que “a aprendizagem significativa tem como base a afetividade, pois ocorre a partir das interações sociais, medidas e internalizadas como aspectos fundamentais para aprendizagem”. (p. 211)

Sendo assim, entende-se que a educação deve ter como objetivo principal desenvolver a capacidade do aluno de pensar e de ver o mundo, pois dessa maneira

a escola passa a formar cidadãos críticos e ativos que podem mudar a sociedade que compõem.

Nesse diapasão Piaget (1985) afirma:

É preciso ensinar aos alunos a pensar e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma o pensamento. Supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal. (p. 03)

Nesse sentido, o aluno deve se sentir livre para pensar da sua forma. Ele deve estar inserido em um ambiente acolhedor onde possa construir seu próprio conceito e expor suas próprias opiniões diante das situações vivenciadas no seu cotidiano. O desenvolvimento cognitivo, também denominado de psicologia cognitiva, fala da maneira como as pessoas acumulam as informações que lhes são fornecidas e possui diversas funções, tais como: falar, raciocinar, resolver situações ou memorizar problemas.

No mundo hodierno, o discente é muito perceptivo, ou seja, percebe várias coisas que acontecem ao seu redor. Nesse norte a oferta de atividades práticas, como a oferecida com o uso da informática ajudam no desenvolvimento dos alunos, pois se caracteriza como uma metodologia que trabalha a interação e a inclusão social dos discentes, despertando o interesse pelos estudos e facilitando a aquisição e construção autônoma da aprendizagem. Esse tipo de proposta pode ajudar o aluno a expandir seus conhecimentos e transformar sua aprendizagem num acontecimento significativo. Além disso, essa ferramenta está sendo reconhecida como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano.

Segundo Vygotsky (1991) o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, interação com outros indivíduos e com o meio. Podemos perceber que atividades práticas podem ajudar no desenvolvimento cognitivo e que se relaciona com a interação social do indivíduo e até mesmo com o meio em que vive. O autor assevera que em relação aos alunos, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da vida juntamente com o seu desenvolvimento. Assim, entendemos que as funções psicológicas dos aprendizes

evoluem ao longo de toda sua vida por meio de seu desenvolvimento que amplia sua capacidade de aprendizagem.

Um conceito muito importante proposto por Vygotsky (1991) é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que se refere a distância entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa saber e, até ao que ele pode vir a aprender com a ajuda outras pessoas. Também denominado de desenvolvimento potencial que significa que a potencialidade do conhecimento do aluno se relaciona com seu desenvolvimento cognitivo.

Moreira (1982) aduz que:

Piaget (1985) foi um os principais representantes da psicologia cognitiva que, ao contrário do que muitos pensam, não construiu uma teoria da aprendizagem, mas uma teoria do desenvolvimento mental humano. Para o autor existem quatro estágios de desenvolvimento, ou seja, quatro estruturas cognitivas primárias, quais sejam: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. No primeiro estágio, o sensório-motor (0-2 anos) a inteligência se expressa em ações motoras. No segundo estágio, o pré-operatório (3-7 anos) a inteligência é de natureza intuitiva, ou seja, de acordo com a intuição dos alunos e está relacionada à sua aprendizagem. Já no terceiro estágio, o operatório-concreto (8-11 anos) o desenvolvimento da inteligência se volta para operações lógicas, mas ainda na dependência de referenciais concretos, ou seja, no terceiro estágio o professor deve trabalhar uma metodologia que esteja relacionada ao raciocínio lógico do aluno. E no estágio final do desenvolvimento cognitivo, o operatório-formal (12-15 anos) é que o pensamento passa a realizar abstrações. Nesse estágio, de acordo com a metodologia que o professor estiver passando, o aluno já deve ter adquirido uma aprendizagem significativa para seu desenvolvimento (p. 75).

Dessa forma, conclui-se que caberá ao educador possibilitar ao educando o acesso às informações para que o último as transforme em conhecimento significativo, social e profissional. O professor não passa de um instrumento facilitador da aprendizagem, ele possui uma ferramenta poderosa que é a educação e esta deve ser utilizada a fim de instigar conhecimentos para os alunos, pois é um presente que muda a vida destes e faz com que eles cresçam e modifiquem a sociedade para melhor, espera-se.

Da análise dos conceitos apresentados pelos autores que defendiam a Teoria Cognitivista a importância que tiveram nessa Teoria da Aprendizagem, a qual apresenta como objeto central um sujeito autônomo que aprende sozinho.

O precursor da Teoria Humanista foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1987), no entanto, o autor foi relegado ao esquecimento pelos estudos contemporâneos do campo educacional. Ao contrário de Piaget, Vigotsky e Skinner que são bastante estudados quando o assunto é a Teoria da Aprendizagem.

De acordo com tal concepção, a motivação dos sujeitos da aprendizagem depende da coerência dos conteúdos com suas expectativas de aprendizagem. Dessa forma, a aceitação do novo pelo aluno deve acontecer de maneira espontânea e não através da imposição pelo professor, necessitando haver também um trabalho voltado ao resgate da autoestima dos aprendizes.

A Teoria Humanista tem como base da aprendizagem a auto realização do aprendiz, valorizando o aspecto cognitivo, motor e afetivo, nessa vertente o desenvolvimento do discente deve acontecer de forma integral. Se diferencia das demais, pois o Behaviorismo destaca os estímulos como sendo fundamentais à aprendizagem e a Teoria Cognitivista aprecia a cognição que é considerada o elemento responsável pelo desenvolvimento das ideias exteriorizadas pelo estudante.

Rogers (1987) defende que:

Para os defensores do escolanovismo o aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, deve ser entendido como um ser idiossincrático que possui experiências e anseios particulares em relação a aprendizagem. Assim sendo, o ensino deve se pautar na individualidade de cada aprendiz e deve suprir suas necessidades específicas. Ademais, o docente deve ofertar um ambiente que favoreça a aprendizagem prazerosa, permitindo que seu aluno seja livre para descobrir novos conhecimentos.

De acordo com os anseios dessa teoria a ação docente deveria se situar no âmbito da mediação facilitadora e não no diretivismo pedagógico, tendo por objetivo o crescimento pessoal do aluno. Esta abordagem analisa o aluno como pessoa e defende que o ensino necessita facilitar a realização individual do aprendiz, visando à aprendizagem "pela pessoa inteira", que transcende e conglomeram as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora. O autor afirma que

“só uma mudança muito grande na direção básica da educação, pode atender às necessidades da cultura de hoje (p. 43).

E continua:

O ponto final de nosso sistema educacional, de acordo com Rogers (1987) deve ser o desenvolvimento de pessoas "plenamente atuantes". O objetivo educacional deve ser a facilitação da aprendizagem. Por esse ponto de vista, o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender, o homem que aprendeu a adaptar-se e mudou, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança. Para que o professor seja um facilitador, segundo Rogers (1987), ele precisa ser uma pessoa verdadeira, autêntica, genuína, despojando-se do tradicional "papel", "máscara", ou "fachada" de ser "o professor" e tornar-se uma pessoa real com seus alunos (p. 45).

Sabe-se, no entanto, que houve uma deturpação das ideias defendidas por Carl Rogers (1987) nas escolas e, por isso, essa teoria suportou uma profunda distorção, o que a levou a ser confundida com “afrouxamento da disciplina” e certa “libertinagem pedagógica”. Essa má-aplicação da Teoria Humanista a tornou alvo de duras críticas e sua má interpretação, corroborada pela falta de competência dos profissionais da educação em aplicá-la a exilaram das discussões recentes sobre aprendizagem.

Porém, sua linha de aplicação norteadora é que a aprendizagem significativa deve envolver por inteiro a pessoa do aprendiz, mesclando sentimentos e intelecto. Além disso, deve-se proporcionar ao discente o prazer de aprender a ser aprendiz, ou seja, mostrar ao aluno que ele pode ser independente, criativo e autoconfiante, pois a autocrítica e a autoavaliação são primordiais, já a avaliação por outros tem importância secundária.

Atualmente os estudiosos educacionais apontam que o construtivismo piagetiano ou sóciointeracionismo vigotskiano são as Teorias da Aprendizagem mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades potenciais dos educandos diante dos anseios da “sociedade globalizada”. Sabe-se, contudo, que cada uma atende a um anseio social e que todas contribuem, a sua maneira, para a evolução da educação.

3.2 Informática educativa e o processo de ensino e aprendizagem

O sistema escolar contemporâneo deriva de um modelo de educação fabril, pois na sociedade industrial era necessária uma transformação na educação para adaptar os discentes a um futuro de trabalho confinado, de disciplina rígida, de obediência e conformação. A solução encontrada na época nos segue até os dias atuais, o ensino que chamamos de tradicional encontrado nas escolas nos remete a essa época de necessidades completamente diferente das da atualidade. No entanto, a educação baseada no paradigma da produção em massa tem sofrido severas críticas e não se sustenta em um mundo complicado e com escassez de recursos como vivemos atualmente. (VALENTE, 1999, p. 36)

Estamos na primeira década do século XXI, onde a globalização nos coloca frente a uma universalidade de culturas e conhecimentos, os alunos que hoje vão para escola não possuem mais a mentalidade do século passado. A escola tem apresentado uma nova roupagem, precisando ser revitalizada, modernizada e, acima de tudo, ter pessoas com vontade de mudar. Mudança esta que precisa partir primeiramente do professor, o qual deve se desvencilhar dos recursos tradicionais, adotando uma prática pedagógica centrada no aprendiz.

Inovar é a palavra fundamental não apenas no seu significado de mudança, de fazer o novo, mas que venha a incorporar também uma ruptura das ações tradicionais da prática pedagógica. Uma mudança paradigmática abandonando o pensamento cartesiano, dualístico do homem e passando a ter uma visão sistêmica e holística.

Esta ruptura no sentido como Kuhn (1998) propõe em seu livro a estrutura das revoluções científicas, pode assim ser descrita:

Em geral uma teoria científica é considerada superior as suas predecessoras não apenas porque é um instrumento mais adequado para descobrir e resolver quebra-cabeças, mas também porque, de algum modo, apresenta uma visão exata do que é realmente a natureza. (p. 253)

Ao mencionar a teoria científica superior, Kuhn refere-se exatamente à quebra de paradigmas, porque para resolver os quebra-cabeças da educação o paradigma tradicional não mais funciona. Fica claro que na visão exata do paradigma inovador este deverá suceder o tradicional, implicando como nos mencionou Fino (2007) “essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito e implícito face as prática pedagógicas tradicionais”. (p. 10)

Tais mudanças devem interferir no posicionamento do professor em ter um olhar diferenciado ao aluno, entendendo que seu objetivo principal não é o acúmulo de assuntos, mas sim uma preocupação com a aprendizagem para que seu entendimento seja significativo e construtivo.

De acordo com Silva (2008) o valor das tecnologias comunicacionais e a construção do conhecimento como co-criação e, não como transmissão, tornou possível um novo modelo de comunicação e de educação, cuja estrutura, em tese, é possível pelo desenvolvimento da tecnologia digital.

Observamos então que as novas tecnologias digitais nos levam novamente a uma mudança na relação entre conhecimento e memória. Não temos mais a necessidade de saber de cor nem de armazenar na memória informações até porque é sabido que devido ao acúmulo de informações é que a relação entre conhecimento e memória precisou se ajustar. Essas circunstancias trazem às escolas fatores que podem as levar a ratificarem hierarquias, em vez de questioná-las, desnaturalizando tudo aquilo que se apresenta “pronto”. Na relação cultura/escrita, cultura/oral é possível observar que a escola tem privilegiado o livro.

Observa-se ainda que o processo de ensino aprendizagem encontra-se ainda bastante preso a uma noção antiga de texto, com pouco uso de imagem e som, parecendo desconsiderar os processos de comunicação que hoje dinamizam a sociedade. Tais considerações nos levam a perceber a evolução dos antigos aos novos suportes do texto, uma vez que há quase seis mil anos, uma nova tecnologia, a escrita, permitiu que fixássemos a memória de nossas experiências e descobertas e as deixássemos para as gerações seguintes.

Por isso enfatizamos a inclusão da internet, pois as transformações se dão para além dos suportes. Já não compreendemos o texto como em tempos passados, quando o considerávamos como uma sequência linear. Hoje, passamos a ampliar sua concepção para uma sequência de ideias em processo de reconstrução pelo leitor. Contemporaneamente somam-se aos livros produtos midiáticos igualmente abundantes, vivemos, então, em uma época em que estamos por demais ocupados com os estímulos visuais e sonoros para apreciar a beleza tranquila da paisagem do nosso entorno.

Chegamos aos tempos contemporâneos com a possibilidade de publicação em meios digitais sem que precisemos nos submeter ao julgo do editor. Seguramente, o ensino de leitura na sala de aula ainda não conseguiu formar, suficientemente, leitores ou fomentar a leitura, talvez por questões metodológicas e por influências de um conteúdo literário vil.

Assim, os alunos não dão importância e não atinam para a classificação do que é bom e deve ser lido. Nesse sentido, sabe-se que o livro não é o único lugar que repousa a leitura. Com a evolução e diversificação das mídias e seu uso, a leitura repousa tanto nas produções dos textos escritos, quanto nos ciberespaços, tais como o hipertexto. Assim, os currículos escolares requerem uma atenção criteriosa para realização de uma seleção responsável do que deve ser ensinado e quais ferramentas podem ser usadas para tornar o ensino mais significativo.

Morin (2004) propõe que reconectemos os saberes, para que tenhamos mais oportunidades e alternativas de resolver os problemas essenciais e que abandonemos os saberes compartimentados para que possamos estabelecer conexões entre a parte e o todo de um conjunto de elementos. Acredita-se que isso possibilite ao aprendiz agir de maneira protagonista, como autores e não apenas receptores de textos, no âmbito da transmissão multidirecional da mídia digital, podendo aplicá-las na solução de problemas concretos.

Outro desafio à formação educativa se evidencia na realização do princípio e proposta de que a escola prepare para a vida. Assim, é solicitado que a escola foque

a atenção a processos de criação e inovação, superando o ensino de conteúdos prontos e pré-concebidos. É preciso preparar o aluno para utilizar todos os mecanismos de pesquisas disponíveis e municiá-los da memória interconectada com os saberes da rede, a fim de formar não só receptores, mas também produtores e emissores de informações.

Para Rangel e Freire (2012):

Se no trabalho pedagógico com as mídias impressas (jornais e revistas), já se apresentavam questões e alternativas diversas de aplicação, as mídias digitais oferecem aos educadores um leque bem mais amplo de possibilidades, mas também de preocupações. (p. 34)

Assim, interessante se faz investigar quando e quanto as mídias digitais podem contribuir para a formação de leitores. Ou quando e quanto ela passar pelos olhos sem construir sentidos. Ou ainda, quando é compreendida como espaço de autoria e produção. Ou somente de transmissão e reprodução de textos. Ressalta-se que, no cotidiano escolar, os sujeitos podem tratar e transformar as mensagens recebidas, produzindo sentidos e textos variados a partir de problematizações levantadas após a leitura das chamadas mídias digitais.

A rede das mídias digitais incentiva as comunicações e a mobilidade de aparelhos permitindo o tráfego no ciberespaço, trazendo um elemento novo e poderoso à dinâmica das relações sociais. Assim, a abundante tecnologia contemporânea e seu uso de modo construtivo podem favorecer interações e troca de ideias, numa perspectiva dialógica que estimula o pensamento crítico e orienta as práticas pedagógicas.

Temos, portanto, em princípios freireanos, perspectivas de compreensão do uso educacional das mídias digitais. Nesse sentido, destaca-se a importância do hipertexto, a serviço da formação de leitores que percebam, mais crítica e amplamente, os propósitos e contingências dos textos. Uma das perspectivas da análise que se apresenta sobre as mídias digitais na educação é sobre seu uso pedagógico, com princípio e proposta crítica e de autoria, é necessário a formação

de leitores com pensamento autônomo e condições de leitura contextualizada, que associe ideias e argumentos a fatos e suscite indagações e questionamentos.

Nesse mesmo sentido Gómez (2006) enfatiza e argumenta sobre a importância da mídia digital para a educação produtiva, a fim de gerar um exercício efetivo da cidadania e da construção da palavra. Este exercício pode ser estimulado através da construção do hipertexto em meio digital. As mídias podem ser também entendidas como fontes potencializadoras da criação coletiva, sinalizando o fim do isolamento das ideias, pela sua condição e suas possibilidades de promover interação social e construção cultural.

A escola pode aproveitar essas características, a fim de gerar inúmeras alternativas à produção de diferentes textos, oferecendo aos aprendizes múltiplas oportunidades de leitura, expressão e autoria. Nossos alunos têm bastante naturalidade no manuseio dos multimeios, tanto no entretenimento dos jogos e das redes sociais, quanto na veiculação de suas produções em blog, facebook ou youtube. Contudo, nota-se que o crescente consumo desses meios digitais ocasiona uma possível dispersão no foco das leituras. Por isso, constatamos a necessidade de uma orientação acerca da análise crítica do processo comunicacional nos meios digitais.

Nesta direção, Papert (2008) argumentou que o professor deveria ser como um facilitador sempre mediando e acompanhando passo a passo a resolução dos problemas envolvidos na aula. No ensino tradicional errar é motivo de fracasso, resultando em punição, porém como afirma Piaget (1985) o erro deve servir de estímulo para uma nova aprendizagem sempre levando o aluno a refletir sobre seu conhecimento. Desta forma estudar se torna mais motivante e desafiador, através de uma proposta de transformação no processo de ensino aprendizagem.

A utilização da informática como ferramenta que propicia ao aluno explorar seu potencial deve ser um caminho nesta busca, porém na educação brasileira essa utilização ainda está em uma fase inicial, muito se mencionando, mas pouco se fazendo e, quando se faz, deixa a desejar pela maneira errada de sua execução.

Papert (1994), autor de três obras sobre o assunto, comentou sobre seu exaurido esforço de querer abrir a mente dos professores para o uso da informática como ferramenta que contribui na aprendizagem, enfatizando a importância de levar aos pais a mediação no que se refere à escolha na compra de jogos e softwares para serem utilizados pelos discentes.

Fino (2003) e os incentivadores da linguagem digital acreditam no trabalho de formiguinha, onde as práticas pedagógicas inovadoras podem acontecer em ambientes formais e informais, basta que se tenha alguém querendo aprender e outro alguém que medie esta aprendizagem de forma significativa. Diversas vezes, mesmo esbarrando no currículo tradicional, alguns professores tentam contribuir com pequenas ações transformadoras estimulando outros professores para que assim, quem sabe, se estabeleça hoje, uma prática formadora para o futuro.

Nesta busca por uma mudança pedagógica encontra-se Valente (1999) que aponta para o uso do computador de forma pela qual a construção do conhecimento através de software educativo possa transformar os alunos e todos em volta dele.

Por isso o autor afirma:

A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de um sistema educacional totalmente pautado na transferência da informação, na instrução, para a concepção de espaços de aprendizagem nos quais o aprendiz executa atividades e edifica o seu conhecimento. Essa transformação acaba refletindo em mudanças na escola como um todo. Seja em relação a organização da escola, seja na sala de aula, ou mesmo, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento. (p. 32)

A informática é, portanto, uma estratégia para atingir os objetivos por área, tendo também seus próprios objetivos de aprendizagem. É estimulando a busca de novos conhecimentos, questionando e orientando os estudos que o professor assume o papel de intermediário da aprendizagem. Essa metodologia pedagógica permite ao aluno condições de desenvolvimento de sua autonomia, estimulada pela curiosidade, o que o impulsiona à pesquisa e ao desenvolvimento de suas habilidades.

No entanto, Fino (2003) afirma que é necessário utilizar a informática de maneira que esta seja usada no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa, onde o aluno possa ter iniciativa, construa seu conhecimento, interaja com os pares, reflita e produza conhecimentos autônomos, pois não é de hoje que se notou a necessidade de inovar a escola.

Diversas reformas com a finalidade de dinamizar e modificar o ensino já foram tentadas em grandes potências como Europa, Japão e EUA, a fim de fazer com que a escola se torne um ambiente de construção do conhecimento autônomo. E por que não tentar através da utilização da informática na educação?

METODOLOGIA

Compreendendo o espaço escolar como um amplo campo de investigação, e nesse caso, um campo de pesquisa emergente de culturas locais investigamos se o trabalho com gênero textual, enfatizando as categorias Hipertexto e Gêneros Digitais nas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Comendador Manoel Caetano de Brito, localizada no município de Poção, Pernambuco, desperta nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia e da interação sociocultural, podendo ser considerado uma prática pedagógica inovadora. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como as práticas com o estudo do gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com natureza etnográfica, a partir da consideração da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real, o virtual e o sujeito, e se utilizou da estratégia de um estudo de caso por estar baseada num fenômeno real.

Em relação à pesquisa qualitativa Silva e Menezes (2001) a resumem da seguinte forma:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são

básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta dos dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p. 20)

Segundo Lapassade (1991) a expressão etnografia começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual foram recolhidos informações e materiais que serviram de objeto de uma elaboração teórica posterior.

Fino (2008a) expõe:

De *facto*, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo da natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo, o que decorre entre os *actores* que povoam um contexto escolar, e marcado “de dentro” como se fosse por alguém que se torna também *actor* para falar como um deles. (p. 04)

Nessa direção, a pesquisa qualitativa permitiu que o pesquisador observasse a realidade da cultura local que estava sendo explorada com uma maior intensidade. Foi esta cultura que se explorou no desenvolvimento da dissertação.

Para Minayo (1996) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (p. 10) Assim, buscamos, no decorrer da pesquisa, observar a realidade na qual os discentes estavam situados a fim de compreender como as práticas com estudo do gênero textual hipertexto contribuíam para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.

Partimos da utilização da abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, uma vez que se trata de um dos “empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” com o intuito de entender os fenômenos sociais complexos a partir da elaboração de notas de estudo de caso. Relacionado ao objetivo que se propõe este

projeto, optou-se por um estudo de caso, por se tratar de um caso particular que instiga a tê-lo como apoio em sua compreensão como também de refinar a teoria.

Desta forma a opção pelo estudo de caso se justificou claramente por se enquadrar como uma estratégia adequada para resolver esse problema. O estudo de caso é uma abordagem qualitativa que se fundamenta na compreensão e ampliação da experiência. Ele deve ser um retrato vivo da realidade em suas múltiplas dimensões, tendo o pesquisador a obrigação de apresentar as interpretações, não podendo assim intervir sobre a situação nem manipular os comportamentos.

Segundo Yin (2010) o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Escreve o autor:

Em geral, o estudo de caso representa a estratégia preferida quando se coloca questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p. 19)

O estudo de caso visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito de forma exploratória. O mesmo autor define três tipos de estudo de caso, entendemos ao final que este estudo trata de um caso instrumental por ser único e holístico.

Nessa direção Yin (2010) afirma:

O método de estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação dos indivíduos. (p. 24)

O estudo de caso se constituiu em material de abordagem qualitativa fundamentada na realidade em seus vários facetes, oportunizando ao pesquisador a interpretação real dos fatos sem os manipular. Assim, compreendendo que os procedimentos

metodológicos devem cercar o objeto e, tendo como evidência inicial um campo empírico de pesquisa composto por professor e alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Comendador Manoel Caetano de Brito, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, onde, há algum tempo vem se desenvolvendo as práticas pedagógicas, ora objeto de estudo.

Para realizar a pesquisa, partiu-se do questionamento “o trabalho com gênero textual no ensino médio, enfatizando as categorias hipertexto e gêneros digitais, desperta nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia e da interação sociocultural podendo ser considerado uma prática inovadora?”

4.2 Questões da pesquisa

A presente pesquisa propôs-se a expor se o trabalho com gênero textual no ensino médio, enfatizando as categorias hipertexto e gêneros digitais, desperta nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia e da interação sociocultural podendo ser considerado uma prática inovadora.

Objetivamos analisar se as práticas pedagógicas que abordam o hipertexto no ensino médio se caracterizam ou não como inovadoras.

Buscamos ainda verificar que aprendizagens os educandos demonstram apresentar durante as atividades propostas com o gênero digital hipertexto e averiguar se as práticas pedagógicas com o hipertexto aguçam a interação entre os aprendizes durante as atividades vivenciadas.

Além de tentar compreender até onde as práticas com estudo do gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.

4.3 Instrumentos utilizados

Conforme destaca Fino e Sousa (2003) as convicções dos docentes quando influenciam a disposição do contexto no qual transcorrem as aprendizagens serão subsídios estruturadores das culturas que surgem da atividade concebida nas salas de aula cuja complexidade não se acaba.

Não é possível deixar de levar em conta todo conjunto de rotinas, crenças, artefatos, valores e outros que, interagindo, permitem valimento e significado a tal cultura. Mas também, não se pode deixar de levar em conta que cada cultura faz parte de um sistema dinâmico, no qual cada um dos seus membros se relaciona com os demais, decorrendo da modificação, ainda que exclusivamente, só de um desses elementos.

Assim, na presente pesquisa os dados foram apanhados por intermédio de distintas fontes, consistindo-se em revisão bibliográfica, observação participante e entrevista semiestruturada. Conforme o que afirma Yin (2010) não houve obrigatoriamente uma ordem a seguir, apenas ocorreu a elaboração de boas perguntas, bem como, a realização de oitiva com discernimento e imparcialidade.

A princípio, foi realizada uma revisão da bibliografia, com um breve histórico sobre o hipertexto, procurando compreender de maneira sucinta como surgiu o termo, quais objetivos de sua criação, assim como, verificou-se de que maneira esse gênero digital se apresenta na escola campo de pesquisa, como também, um estudo com relação ao recurso do hipertexto como ferramenta pedagógica.

Igualmente, procurou-se entender, através de pesquisa bibliográfica, argumentos que clarificassem como o uso do hipertexto no ensino médio, enfatizando as despertaria nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia e da interação sociocultural pode ser considerada uma prática inovadora.

Posteriormente, utilizou-se a observação participante, tendo em vista a análise direta da prática pedagógica com o uso do hipertexto nas salas campo de pesquisa, pois conforme Yin (2010):

Ouvir significa receber informações por meio de múltiplas modalidades – por exemplo, fazer observações intensas ou sentir o que pode estar acontecendo – não apenas usar a modalidade auditiva, pois um pesquisador mais experiente é capaz de tirar vantagem das oportunidades inesperadas em vez de se atrapalhar com elas. (p. 96)

O conceito de observação participante surgiu por volta dos anos 50-60 quando os etnosociólogos, com necessidade de discutir os fundamentos de sua prática, publicam estudos sobre o assunto. O papel do investigador na observação participante foi regulado pela participação e distanciamento, pois essa técnica pode levar o investigador a adotar uma linguagem menos científica. (LAPASSADE, 1991)

Nesse trabalho procuramos averiguar se as práticas pedagógicas com o hipertexto aguçam a interação entre os aprendizes durante as atividades vivenciadas, bem como, verificar que aprendizagens os educandos demonstram apresentar durante as atividades propostas com o gênero digital hipertexto, dentro dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

A observação participante se mostrou importante pois, permitiu que o investigador participasse ativamente da pesquisa, buscando, através de conversas informais e de questionamentos a tradução de fatos importantes. Isso foi possível até mesmo nas solicitações de informações por dados precisos que diziam respeito aos recursos que cercavam o objeto de pesquisa e isso aproximava as experiências e informações entre instituição e pesquisador.

Foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas que se mostraram de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar das entrevistas poderem assumir estruturas abertas, fechadas ou semiabertas, optou-se pela utilização das entrevistas fechadas, pois estas retrataram o ponto de vista individual e constituíram uma forte fonte de informação como recurso metodológico fundamental, já que traduziram o real significado dos conceitos.

Yin (2010) aduz que:

Os entrevistados bem-informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes da evidência. (p. 135)

Nesse norte, sabe-se que foi imprescindível que o pesquisador se organizasse com objetivos claros e programasse de acordo com a problemática a entrevista a ser realizada.

Segundo o autor as entrevistas de estudo de caso podem ser de três tipos:

1- Entrevista em profundidade - que pode ocorrer durante um longo período de tempo podendo o investigador perguntar aos respondentes-chaves sobre os fatos e opiniões de um assunto ou eventos; 2- Entrevista focada - nesse tipo de entrevista pode ocorrer durante um curto período de tempo – uma hora, por exemplo, podendo permanecer aberta com a finalidade de corroborar com os fatos já estabelecidos. Nesse caso não se deve perguntar sobre outros tópicos de natureza mais ampla; 3- Levantamento - nesse tipo pode ser projetado como parte de um estudo integrado. (p. 115)

Assim sendo, nessa pesquisa foi utilizada a entrevista em profundidade e sua condução se deu seguindo um roteiro de perguntas elaboradas antes de entrevistar as pessoas selecionadas, questionando pontos que serviram para confirmar outros dados anteriormente coletados.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com o docente e os discentes dos 2º e 3º anos da escola campo de pesquisa, tendo se mostrado como uma fonte essencial de evidência porque permitiram ao pesquisador analisar as práticas pedagógicas que abordam o hipertexto no ensino médio, na aceção destas serem ou não práticas ancoradas nos princípios da inovação pedagógica, bem como, considerar as percepções apresentadas pelos discentes no que se refere as práticas pedagógicas com hipertexto.

Por fim, para que nenhum dado coletado se perdesse foi utilizado o gênero diário de campo que, em geral, é aproveitado como uma maneira de conhecer as vivências dos sujeitos observados, quando a problemática da pesquisa visa à compreensão do que expressa os atores sociais da situação assistida.

4.4 Tratamento dos dados

Tomou-se nesse estudo a posição de observador participante que é quando o observador dispõe de uma variedade de meios de acesso à informação. Com tantos meios de acesso a informações foi necessário adotar a execução de um diário de campo, onde foram anotadas todas as informações obtidas com os instrumentos de coleta de dados.

O diário de campo surgiu no século XIX por meio dos antropólogos e se fez num instrumento específico utilizado em pesquisas empíricas. Trata-se na realidade de um caderno de anotações de campo, onde foram registradas as observações, informações e impressões obtidas no decorrer da coleta dos dados.

No diário de campo foram realizadas anotações do dia a dia pelo pesquisador, foram registrados eventos do cotidiano, o que foi possível através da observação participante. Nele, retratamos as atividades de rotina, fatos marcantes, descobertas inéditas, reuniões, leituras e os problemas que aconteceram com os indivíduos sujeitos da pesquisa.

Procurou-se relatar de forma pormenorizada os sistemas comportamentais, culturais e políticos, além dos dados obtidos através das outras técnicas de coleta de dados utilizadas, quais sejam entrevistas semiestruturadas e pesquisas bibliográficas. Esse registro de dados permitiu a posterior teorização científica e a análise antropológica da comparação das personalidades observadas e evidenciou a existência de várias “culturas” em um único ambiente.

Por isso utilizou-se o diário de campo como método de investigação, coleta de dados e de descrição dos processos e estratégias da pesquisa, pois a partir dele pode-se contextualizar e interpretar os acontecimentos de forma contínua.

De outro lado, notou-se que o diário de campo funcionou como uma ferramenta de afinação das didáticas e de acréscimo pessoal do pesquisador, trazendo inúmeras vantagens, tais como a facilitação da comunicação e melhorando a dinâmica dos processos de interpretação.

Para tanto Fino (2000) bem disserta sobre as classes das perguntas a serem feitas, quais sejam:

Questões sobre estilo e preferência, que se relacionam com as necessidades humanas básicas dos indivíduos;

Questões sobre tarefas a serem desempenhadas pelo grupo, e sobre a tecnologia disponível para esse desempenho;

Questões sobre a organização social, sobre o modo como as interações são facilitadas e controladas, e como o poder é distribuído e partilhado;

Questões sobre a vida simbólica do grupo, rituais, mitos, *artefactos* que simbolizam e *objectivam* um propósito partilhado. (p. 23)

Ainda alerta o autor para a “necessidade de uma observação participante para recolher de forma planificada os elementos necessários para contar uma história (quem, o quê, quando, onde, porquê e como).” Assim, entende-se que é preciso considerar as dimensões culturais relevantes para alcançar o objetivo da pesquisa, observando a cultura da comunidade por meio da observação participante. (FINO, 2000)

Dessa forma, elaboramos um conjunto de questões que foram aplicadas através de entrevistas semiestruturadas, a fim de analisar as práticas pedagógicas que abordam o hipertexto no ensino médio, na acepção destas serem ou não práticas ancoradas nos princípios da inovação pedagógica; identificar práticas pedagógicas inovadoras com hipertexto, considerando as percepções apresentadas pelos discentes; verificar que aprendizagens os educandos demonstram apresentar durante as atividades propostas com o gênero digital hipertexto; E averiguar se as práticas pedagógicas com o hipertexto aguçam a interação entre os aprendizes durante as atividades vivenciadas.

Foi assegurado no decorrer da pesquisa que o comportamento dos indivíduos estudados não pré-estabelecessem as categorias que iriam servir de base para a interpretação dos dados, pois o comportamento das pessoas e a análise dos dados só devem envolver a interpretação de significado na forma descritiva e interpretativa, conforme Fino (2003).

É imprescindível se ater a natureza metodológica da investigação e dar atenção, principalmente, ao êxito da investigação que decorre da capacidade interpretativa do investigador, permitindo uma liberdade enorme e “a inconformabilidade da *subjectividade* do investigador enquanto observador participante”. (FINO, 2003, p. 24)

A fase descritiva teve início quando começamos a proceder com o registro descritivo do conjunto de informações obtidas. O maior trabalho foi na parte inicial de descrever a realidade observada, pois esse foi o ponto de partida que dava confiabilidade aos resultados da investigação.

Já a fase interpretativa se ateve ao rigor da descrição, foi nela que o investigador e os sujeitos envolvidos analisaram, interpretaram e compreenderam os fenômenos obtidos na coleta de dados e os entenderam. Podemos dizer que nessa fase aconteceu a triangulação dos dados, dos instrumentos, das informações e dos dados obtidos de forma progressiva.

O recolhimento dos elementos que formaram o corpus da investigação foram sempre a prioridade e o tratamento destes foram executados seguindo os ensinamentos de Fino (2000) que orienta que o tratamento das informações deve seguir os seguintes aspectos:

Elementos de natureza histórica, física e humana, destinados à caracterização da escola, da turma *objecto* e do professor; Elementos da *actividade* da turma, recolhidos mediante a observação participante na tentativa de caracterizar a cultura emergente dessa *actividade*. (p. 25)

Os indivíduos pesquisados mostraram elementos recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas aplicadas com o professor e os alunos das turmas em

estudo, bem como das impressões anotadas no diário de campo, alcançadas através da observação participante.

Como dito acima esse processo consistiu na triangulação dos dados obtidos, que formam os instrumentos de informações que asseguraram a pertinência da pesquisa. Conclui-se, portanto, que a junção desses processos possibilitou a credibilidade da investigação. Dessa forma, como utilizamos o estudo de caso, optamos pelo emprego da análise de conteúdo, a fim de organizar e tratar as informações coletadas por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Para Bardin (1979):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e *objectivos* de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Assim, compreende-se que a introdução dessa técnica se fez imprescindível, pois possibilitou galgar um percurso extenso que envolveu diversas fases de análise, tais como: a “pré-análise”, na qual selecionamos o material para a exploração e tratamento dos registros; a catalogação e a categorização dos dados, a fim de organizar e simplificar os dados brutos para compreendê-los.

Nesse norte Bardin (1979) assevera que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (p. 44). Ademais, sabe-se que por meio da análise de conteúdo o pesquisador, em um exercício constante e profundo.

Bem disserta Bardin (1979) ao afirmar:

Por meio da análise de conteúdo, o material é tratado através de codificações ou categorizações, isto é, a transformação dos dados brutos em representações significativas e a partir daí o investigador faz as inferências necessárias. Exemplo análogo a esse é o do trabalho do garimpeiro, este não mede esforços para adquirir o seu objeto precioso que pode ser uma pepita de ouro, um diamante ou uma esmeralda: quando descobre sua pedra preciosa, esta se encontra em estado bruto, precisando receber um tratamento

específico, o qual consiste na lapidação, este processo de lapidar a pedra consiste na retirada das imperfeições. Enquanto as imperfeições vão sendo retiradas, a beleza vai se realçando, agora a opacidade dá lugar a um brilho e cor intensa até então não vistas. Assim como a lapidação está para a transformação da pedra bruta em pedra preciosa, a análise de conteúdo, enquanto rico instrumento, permite o tratamento do material através de utilização de códigos sistemáticos, seguindo o princípio da categorização. (p. 25)

Entende-se, portanto, que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1979, p. 117)

Disso depreende-se que é através do processo de tratamento das informações que se estabelece um conjunto de categorias, classificando-as em códigos para auxílio da compreensão na interpretação dos resultados, até porque é na categorização que os dados brutos serão organizados em materiais relevantes e significativos. Tal tratamento é primordial, uma vez que tratar o material é codificá-lo.

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1979, p. 103)

Nesse norte, compreende-se que a categorização coligada a codificação permitiu que os dados brutos fossem tratados e compreendidos. Isso foi possível através dos recursos como a triangulação dos dados que filtrou informações relevantes e contribuiu de maneira significativa para dar qualidade e veracidade à pesquisa. Além de produzir uma análise interpretativa criteriosa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas com os alunos e professor das turmas em estudo. E

ainda por meio das observações participantes das práticas pedagógicas através da utilização hipertexto nas aulas de Língua Portuguesa da escola campo de pesquisa.

O CONTEXTO

5.1 Histórico do espaço pesquisado

A Escola Comendador Manoel Caetano de Brito, situada à Avenida Francisco Bezerra s/n, no centro da cidade de Poção – PE, foi fundada no dia 31 de janeiro de 1958, Decreto nº 509-001, sob a gestão municipal do Excelentíssimo Senhor Prefeito Malaquias Batista Vieira de Melo, que solicitou ao Secretário de Educação Excelentíssimo Doutor Aderbal Jurema, bem como ao Governador do Estado General Cordeiro de Farias, a construção de uma escola de maior porte para garantir a efetivação do direito a uma educação de qualidade aos residentes na cidade de Poção/PE.

Atendendo à solicitação do gestor do poder executivo e sensibilizado com o sonho do amigo, Malaquias Batista Vieira de Melo, o Sr. Francisco Bezerra, acreditando também que seria um grande avanço para o município, resolveu doar parte de suas terras para a construção da escola, uma área totalizando 4.820 m², sendo que a área construída na época foi de apenas 1.037 m², que correspondia a 04 salas de aula, um banheiro e uma cozinha.

A referida unidade de ensino é jurisdicionada a GRE Sertão do Moxotó Ipanema/Arcoverde, e se localiza na cidade de Poção, Agreste Pernambucano, a 240 km da capital, 1.100m de altitude ao nível do mar, onde se localiza a nascente do Rio Capibaribe, sendo conhecida como palco do mais belo Centro Bíblico da América Latina e berço do mais rico artesanato brasileiro, a Renda Renascença.

A instituição prima por seus ideais educacionais num processo contínuo de reflexão, numa gestão democrática que possibilita aos educadores condições para aperfeiçoar a sua prática numa dimensão pedagógica, face ao desenvolvimento acadêmico dos membros envolvidos, multiplicando saberes, conhecimentos, informações, experiências e vivências em uma ação compartilhada junto à comunidade, buscando integrar a participação efetiva de todos.

No transcorrer de sua história, atuaram gestores e educadores compromissados com a educação buscando contribuir para o avanço da escola em sua dimensão pedagógica, política, ética e social que construíram ao longo dos anos de atuação junto à comunidade escolar poçoense, uma identidade de instituição dedicada à formação de qualidade dos discentes, sempre em função das características do meio social e da clientela, em consonância com o respeito à construção do conhecimento, levando a todos, uma formação humana.

A escola ofertou ensino fundamental com base no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), com duração em oito (08) anos, para a seriação e de forma concomitante e gradativamente implantou, a partir de 2008, o ensino fundamental em 09 (nove) anos, com base na Lei Federal nº 11.274 de 06/02/2006, sendo o ensino fundamental em 08 (oito) anos extinto, ao final do processo de seriação.

Após alguns anos oferecendo o trabalho educacional com o ensino fundamental (1ª a 8ª Série), a escola ofereceu (à época) a nova modalidade do ensino fundamental de 09 (nove) anos gradativamente, paralelo ao ensino fundamental de 08 (oito) anos, bem como o Ensino Médio e o Ensino Normal Médio.

A partir de 2013, em virtude das modificações nos currículos escolares, a instituição campo de pesquisa foi extinguindo gradativamente a oferta de ensino na modalidade Ensino Médio Regular e concomitantemente foi inserindo a oferta de ensino na modalidade Ensino Médio Semi-Integral cuja proposta filosófica está ancorada numa educação interdimensional.

Na época da pesquisa (maio a julho de 2015) a escola ofertava a última turma do 9º ano do ensino fundamental, além do Ensino Médio Semi-Integral e do Ensino Médio na modalidade Normal Médio, totalizando um corpo discente composto por 610 (seiscentos e dez) alunos e um corpo docente composto por 46 (quarenta e seis) educadores, além da equipe gestora composta por 01 (um) Gestor e 01 (um) Secretário e da equipe pedagógica composta por 01 (um) Educador de Apoio e 01 (um) Analista Educacional.

A referida instituição é a única unidade de ensino do município a oferecer ensino médio, sendo seu público formado por diferentes grupos sociais, constituídos por alunos que residem no espaço urbano e rural, ficando sob sua responsabilidade absorver toda demanda de concluintes do ensino fundamental da rede municipal.

Cada um dos integrantes da comunidade educativa é um ator do processo ensino aprendizagem. A aquisição de conhecimentos, internalização de valores, formação de atitudes e de comportamentos coerentes com os valores, constituem um complexo de ideias a ser buscado por cada um em particular e por todos como conjunto sistêmico de agentes educativos.

A Escola de Referência em Ensino Médio Comendador Manoel Caetano de Brito procura ajudar seu aluno a desenvolver-se como pessoa que pensa, decide, cria, respeita, estuda, questiona, responde, descobre e resolve problemas e que tenha uma visão global de mundo. Neste processo, aprendeu a servir-se de seus recursos ambientais tendo o aluno como seu principal alvo e entendendo que ele precisa contar, sobretudo, com um ambiente impregnado de condições favoráveis, um lugar onde possa crescer e aprender a expressar-se motivado, valorizado e respeitado.

A instituição se propõe a formar indivíduos conscientes, capazes de dimensionar e redimensionar seus conhecimentos, utilizando-se de sua capacidade intelectual e de liderança. Além de contribuir para o bem comum através da sua capacidade crítica, criatividade, ética e de uma vivência baseada nos valores sociais da verdade, da sensibilidade, da autonomia, da competência, da sociabilização e do respeito. Toda

prática educativa orientar-se por princípios ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos.

Nesse norte, notamos que a EREM Comendador Manoel Caetano de Brito se responsabiliza pelo desenvolvimento das capacidades, competências, atitudes e valores que estimulam o desejo de aprender, bem como promovem a integração social pela formação interdimensional e pela valorização da participação dos discentes na comunidade local, regional e nacional, ofertando a seus alunos meios para aquisição autônoma e crítica de saberes necessários ao sujeito, enquanto ser social e individual.

5.1.1 Missão, visão e objetivos institucionais

A escola, ao longo de sua existência prima pela prestação de serviços educacionais com qualidade, mostrando para os alunos a importância dos conteúdos para a formação de uma consciência crítica. A escola também acredita que a educação é uma ferramenta que iguala as oportunidades e se preocupa com a formação moral e ética dos seus estudantes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da mesma, tem como:

MISSÃO: Servir com excelência, oferecendo uma educação com ênfase na formação de cidadãos éticos, solidários e competentes.

VISÃO: Elevar a qualidade da aprendizagem através de práticas pedagógicas diversificadas, da participação da comunidade e da ampliação da visão de mundo dos estudantes.

OBJETIVOS INSTITUCIONAIS:

- a. Promover a educação, a cultura, o ensino, a promoção humana e a defesa dos direitos da criança e do adolescente;
- b. Formar bons cidadãos, através da aquisição de conhecimentos da ciência e da técnica, do desenvolvimento dos valores naturais e

morais e da formação de atitudes coerentes com estes valores, visando à construção de uma sociedade justa e fraterna;

c. Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando aos seus alunos o prosseguimento do estudo;

d. Manter a preparação básica dos seus alunos para o mundo do trabalho e da cidadania;

e. Propiciar aos alunos formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

f. Manter uma didática que propicie aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;

g. Oportunizar condições para o desenvolvimento e o amadurecimento da consciência do educando no que se refere à preservação da cultura e do meio ambiente, enfocando a vida do educando como parte destes meios.

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO COMENDADOR MANOEL CAETANO DE BRITO, 2010, pp. 08-09)

Nessa perspectiva, a escola zela por uma proposta de educação interdimensional que destine especial atenção à visão integral dos sujeitos, dando ênfase tanto a dimensão do pensamento (Logos), quanto à do sentimento (Pathos), a do desejo (Eros) e a da intuição (Mythos), haja vista, que essas dimensões são postas como estruturadoras do ser humano.

Contudo, a interdimensionalidade não está ligada apenas à representação dessas quatro dimensões no processo educativo, mas ao desafio de integrá-las, valorizando cada uma na sua essência.

5.1.2 Processos de avaliação da aprendizagem e sua execução

A Secretaria de Educação de Pernambuco vem dedicando-se à elaboração de ferramentas avaliativas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, que

contemplem as diferenças entre eles, não valorize a competição e acima de tudo que ajude a identificar as causas da não aprendizagem. Quando se encara o processo de avaliação desta maneira invariavelmente encontramos as causas no ensino e não na aprendizagem. E é esta a maior importância da prática avaliativa, ou seja, encontrar caminhos para favorecer a aprendizagem dos alunos.

O maior incentivo para que o aluno aprenda não deve ser o medo da reprovação ou da nota baixa, mas sim o prazer de aprender. Isso não deve ser confundido com ausência de avaliação, ao contrário, é muito importante que o aluno seja avaliado, acompanhe e compreenda esta avaliação. Assim incentivamos os alunos a buscar a “excelência individual” ou a fazer o melhor possível para cada um deles, e não para responder a um padrão definido pela escola.

Na medida em que os alunos crescem, inevitavelmente devem enfrentar avaliações seletivas fora da escola, por isso a instituição oferece também, um preparo específico durante todo o processo de formação, pois acredita que quanto mais forte o vínculo do aluno com seu processo de aprendizagem, melhores condições terão para seguir aprendendo com autonomia e competência pessoal, imprescindíveis para o futuro próximo.

Nessa perspectiva, a escola campo de pesquisa defende uma concepção de educação que forme alunos que pensem, participem e argumentem. A avaliação, para ser coerente com esta concepção, deve ser o momento de verificar esses alunos, de posse dos conteúdos básicos e a partir deles, saibam racionar, argumentar e contrapor. O caminho, para tanto, só pode ser trilhado se for dotado o uso contínuo de avaliações diagnósticas e formativas que permitam aos professores e alunos analisarem as deficiências detectadas para superá-las, revendo o processo do ensino e da aprendizagem.

Segundo Jonsson (1997) avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprender, reflexões acerca do mundo,

formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas (p. 87).

Nesse norte, pode-se dizer que os alunos são avaliados em diversos aspectos, dentre os quais estão envolvidos a formação intelectual, como também, a formação cidadã ofertada pela instituição de ensino.

5.1.3 Forma de gestão administrativa e pedagógica

Atualmente, percebe-se uma conscientização generalizada sobre a necessidade de mudanças na gestão administrativa das escolas. Levando em conta a afirmação de Ramos (1999) de que a escola é uma organização humana e que apesar de sua natureza diferenciada e sua missão específica, nela estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição, pode-se, então, verificar a aplicabilidade dos mais modernos conceitos de gestão administrativa a estas instituições.

Mezomo (1999) afirma que a administração estratégica da qualidade capacita a escola para responder aos desafios de um meio ambiente em mudanças, para reconquistar seu prestígio e produzir qualidade de forma sistemática. Deve ser visto como um modelo sistêmico, pois envolve a organização de todos os processos e de todos os colaboradores, durante todo o tempo.

Também há que se levar em conta que qualquer processo de melhoria do desempenho institucional que almeje obter resultados de excelência deverá ter como ponto de partida o conhecimento e a observação aos imperativos contemporâneos e futuros daqueles a quem atende. Portanto, um passo importante a ser adotado por toda escola que deseje inserir um paradigma inovador é clarificar quais os valores imprescindíveis para atender as necessidades dos alunos, dos pais, dos funcionários e da comunidade na qual está inserida.

Assim, para que este modelo de gestão administrativa possa ser viabilizado a Escola de Referência em Ensino Médio Comendador Manoel Caetano de Brito observa as seguintes metas:

- Desenvolver a motivação de todos os envolvidos no processo;
- Eliminar os desperdícios;
- Incentivar o trabalho em equipe e a cooperação;
- Oportunizar a participação, crítica ou sugestiva;
- Manter um clima de satisfação e respeito;
- Manter o ambiente de trabalho limpo e organizado;
- Promover a participação e reconhecer o trabalho dos alunos;
- Divulgar todos os acontecimentos e decisões da direção;
- Aproximar o ensino da realidade do estudante e do professor;
- Melhorar os níveis de satisfação e de realização do ensino;
- Instigar a curiosidade científica de professores e alunos.

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO COMENDADOR MANOEL CAETANO DE BRITO, 2010, pp. 21-22)

Por último, com relação ao desenvolvimento de práticas que atendam aos requisitos dos critérios para um bom desempenho a Escola Referência em Ensino Médio Comendador Manoel Caetano de Brito segue as seguintes ações:

- Formular estratégias e os planos da escola;
- Interagir com os alunos, pais e sociedade em geral;
- Tratar e utilizar todas as informações e o conhecimento adquirido em favor da melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- Investir no desenvolvimento integral das pessoas;
- Planejar, executar, monitorar e aprimorar os processos escolares;
- Avaliar constantemente e aprimorar os resultados da escola.

Quanto à abordagem pedagógica seguida pela escola campo de pesquisa, salientamos que se justifica pelos estudos/orientações oferecidas e financiadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco que entre outras, aborda as principais teorias de aprendizagem.

Conduzindo a aprendizagem a ganhar nova força nas discussões e na perspectiva da construção de conhecimento (teoria cognitivista) centrada na psicologia genética de Piaget (1985) e na teoria sóciointeracionista de Vygotsky (1991) trazemos à tona um novo foco, qual seja: a importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição dos conhecimentos.

Dessa maneira, tal atributo não é mais observado como algo externo ao indivíduo, mas exclusivamente interno. Ele é algo que se constrói a partir de referências históricas e sociais, interferindo neste processo fatores culturais e psicológicos. Nesta abordagem a escola campo de pesquisa enfoca:

- A interpretação do erro como algo mais inerente ao processo de aprendizagem exigindo ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo;
- A atuação do próprio aluno não pode ser substituída, sendo que o professor ou colegas e materiais ajudam como interferentes no processo de aprendizagem;
- O desenvolvimento pessoal como processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo onde vive;
- O conceito de aprendizagem significativa, segundo o qual, diante de um problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las;
- A distinção entre o nível de desenvolvimento real do potencial. O primeiro se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho e o último pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outra pessoa;
- A organização e o funcionamento de instituição escolar baseada nos valores implícitos que permeiam as relações entre os membros;

- A solução de problemas pedagógicos, disciplinares e administrativos, mediante participação dos envolvidos.

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO COMENDADOR MANOEL CAETANO DE BRITO, 2010, p. 23)

Assim, a referida instituição objeto de análise propõe a formação dos alunos para a vida de fato, numa perspectiva interdimensional. Espera-se que o currículo seja entendido como um documento vivo que possa retratar o cotidiano da escola e não como mais um mero exercício burocrático desvinculado da realidade. Que possa viabilizar os princípios externos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prima pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, do respeito à liberdade e apreço à tolerância, da valorização do profissional da educação escolar e da garantia ao padrão de qualidade.

A educação interdimensional requer que a instituição escolar não se coloque apenas como transmissora de saberes, mas como impulsionadora do reconhecimento do ser humano como um todo, atuando no equilíbrio das dimensões que o constituem. Sua organização deve basear-se na responsabilidade coletiva, na descentralização da educação e na participação direta de todos os membros da escola, visando à promoção da formação humana.

5.2 Indivíduos pesquisados

A pesquisa se deu com o professor de Língua Portuguesa e com alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio semi-integral da EREM Comendador Manoel Caetano de Brito que totalizam um efetivo de 70 alunos, bem como, com a Coordenação Pedagógica e Equipe Gestora da referida instituição escolar, a fim de compreender se as práticas com estudo do hipertexto colaboram para uma aprendizagem baseada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.

5.2.1 A escola: a gestão, os docentes e a comunidade escolar

A escola contava com um gestor que desempenhava essa função em tempo integral, um secretário, uma técnica educacional e uma educadora de apoio. A EREM Comendador Manoel Caetano de Brito funcionava das 07h30min da manhã às 22h00min da noite, com três turnos distintos (manhã, tarde e noite), distribuídos em 10 (dez) salas de aula. As mudanças de turno ocorriam das 12h00min às 13h00min e das 17h30min às 18h30min, respectivamente.

A escola tinha uma intensa atividade que se estendia ao longo do ano letivo. Entre as atividades extraclasse a escola ofertava o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) onde se ofertava as oficinas de Acompanhamento Pedagógico em Português e Matemática, Banda e Clube de Leitura. Faziam parte do componente curricular as áreas de português, matemática, física, química, inglês, educação física, arte, filosofia, sociologia, biologia, empreendedorismo, direitos humanos e geografia.

Durante as reuniões pedagógicas e encontros de pais e mestres percebi que as práticas organizacionais e relacionais da equipe gestora eram consistentes em torno de uma intencionalidade educativa coerente com os objetivos e metas estabelecidos no Projeto Político Pedagógico que era o instrumento orientador do funcionamento da escola.

As comemorações festivas se davam em datas estabelecidas no calendário escolar, tais como carnaval, páscoa, dia das mães, São João, dia dos pais, dia do estudante, festival cultural que abarcavam encontros musicais, apresentações de danças e grupos de teatros regionais, semana da normalista onde os alunos do Normal Médio participavam de oficinas e apresentavam seus Trabalhos de Conclusão de Curso e, por fim as festas de conclusão dos períodos letivos. Também desenvolvia outros

projetos anuais que interligavam com o projeto educativo, tais como: Feira de Ciências e o Projeto para Reciclagem de Óleo e Produção de Sabão Natural.

A gestão desempenhava um papel importantíssimo no que tange à coesão da equipe. A escola empenhava-se também fortemente na parceria educativa com os encarregados da educação. Para tal, fortalecia os canais comunicativos com aqueles, envolvendo-os nos momentos de tomada de decisão, bem como na realização dos eventos da escola.

O professor das turmas em estudo, com quem estabeleci um maior entendimento, se mostrou um profissional com uma visão de educação humanista e cidadã que respeita e preza valores democráticos e possui um forte sentido de justiça. Sua prática docente revelou-se como sendo ancorada nos anseios construcionistas e ele deixava transparecer uma visão holística de educação onde as áreas tecnológicas ocupavam uma importante parte do tempo pedagógico. Dei atenção às opiniões dos colegas de trabalho do docente para me ajudar a visualizá-lo enquanto profissional. Considerei importantes os relatos adquiridos, pois a partir deles pude definir a singularidade do professor tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão profissional. A sua amarração com as correntes pedagógicas decorria da necessidade de autoformação e da procura de apoio para a fundamentação e reflexão sobre sua prática. Ciente que esta investigação não se centrou no docente achei imprescindível relatar sobre ele, pois foi parte fundamental que contribuiu inexoravelmente para o trabalho reflexivo, bem como, para a execução da pesquisa de campo.

Em síntese o meio onde se insere a EREM Comendador Manoel Caetano de Brito é urbano/suburbano com grande quantidade de alunos. A população é heterogênea coexistindo num meio social e econômico de classe média-baixa e baixa, com carências sociais e culturais. Acrescenta-se ainda o clima de insatisfação por parte dos discentes da escola e de desestímulo por parte de alguns docentes. Segundo a gestão a escola é valorizada localmente e contribui pontualmente nas iniciativas culturais, sociais e recreativas.

O edifício tem uma construção térrea, é patrimônio do Governo do Estado de Pernambuco, sofreu remodelações a fim de ampliar a área construída, mas nada que desvirtuasse sua planta original. Essas acomodações se fizeram necessárias para abarcar o quantitativo de alunos e das atividades diferenciadas incorporadas à escola.

A escola apresentou uma intencionalidade educativa concordante para resolver os problemas identificados no Projeto Político Pedagógico e uma centralidade funcional espelhada em seu Regimento Interno. As reuniões de pais e mestres aconteciam a cada bimestre e se balizavam nas tomadas de decisões, principalmente, em relação a indisciplina escolar e baixo rendimento.

Os pais dos alunos dos 2º e 3º anos apresentavam escolaridade diferenciada. A maior porcentagem (60%) possuía formação em nível médio. Outros (15%) possuíam licenciatura em nível superior. Havia também um grupo de (25%) que não possuía escolarização, pois só chegaram a começar o ensino fundamental e desistiram.

No grupo de pais apresentavam-se profissões diversas (10) pedreiros, (5) comerciantes, (10) funcionários públicos, (10) motoristas, (10) professores, (5) pintores, (20) agricultores. No grupo de mães encontravam-se (30) domésticas, (5) comerciantes, (15) funcionárias públicas, (15) professoras, (5) cozinheiras.

Uma parte eram pessoas empenhadas no processo educativo dos filhos e colaboradores nas ações promovidas pela instituição de ensino, outros se mostravam dispersos e alguns nem compareciam as reuniões, projetos e festividades escolares.

5.2.2 Os discentes do 2º e 3º anos

Em março de 2015, 70 (setenta) discentes constituíam as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio Semi-integral da escola campo de pesquisa. Tal como as outras da escola, eram oriundas parte da zona rural, parte da zona urbana do município de Poção/PE. Se mostravam curiosos, atentos e assertivos, sendo 33 (trinta e três) do 2º ano A e 37 (trinta e sete) do 3º ano A. Em sua maioria os alunos possuíam 18 anos (23 em 70), vinte e um alunos tinham 17 anos, quinze tinham 16 anos, nove tinham 19 anos e dois tinham 23 anos de idade.

Sobre eles guardei algumas recordações, porém para resguardar os sujeitos da pesquisa vou atribuir pseudônimos. Dentre os alunos do 2º ano A, percebi que Anielly, Eduarda, Eleine e Elisangela, se mostraram bem engajadas com a escola e com os colegas; a Erivania, Jailma e Jaqueline partilhavam o período de intervalo com Douglas, Anthony, Janio e João Claudio; Juntos João Paulo, Jomark, Jorge Luiz, Josefa Janica, Layane e Ligia gostavam de cantar e inventar canções; José Geandison, José Lucas e Marcos se mostravam muito afirmativos nas suas ideias, gostavam de ler e de produzir textos; Maria Edna, Maria Iolanda, Maria Isabel, Maria Raniele e Paulo Henrique se preocupavam mais com relacionamentos interpessoais; Rayana, Renan, William e Thalia eram reservados e metódicos nas suas ações; e Widson e Matheus, estavam sempre prontos para ajudar os colegas quando achavam necessário. Dentre os alunos do 3º ano A, percebi que Alessandra, Allyson, Aluisio e Thyago, se identificam bastante com o uso de tecnologia, Amanda, Raquel, Charlene e Claudia tinham opinião reservada; Douglas, Edilene, Gabriel, Gisele e Iane eram centrados nas suas invenções; Niel, Ednaldo, Joseane, Josuel e Genilson eram apaixonados por contos e leitura; Luciana, Laisa, Regina, Bianca e Luciana eram muito criativas e se engajavam nos projetos da escola; Mariana, Maria, Milena, Murilo e Pamela apresentavam um sentido prático das coisas; Raiane, Rozana, Silvine e Tayla eram apaixonados por jogos de computador; e Weslly, Ycaro, Meyderson e Tamara partilhavam amizade e possuíam um sentido de justiça mais apurado.

Embora minha presença no terreno tenha ocorrido por um período de pouco mais de quatro meses, entre março e julho de 2015, pude notar que as salas centravam os

trabalhos num modelo sociocentrado, proporcionando uma prática democrática cooperada na gestão de tempo, espaços, conteúdos, atividades e materiais. A partir do início de maio foi que os elementos da cultura emergente se tornaram mais evidentes, no contexto onde se moviam os participantes – professor e alunos do 2º e 3º anos do ensino médio semi-integral da escola campo de pesquisa.

No primeiro dia de aula elaborei uma descrição física das salas que eram muito parecidas, senão idênticas:

Um espaço retangular de área fechada por quatro paredes, com acesso por porta, com uma parede com janelas e cortinas que tinham como função esconder a intensa luz natural, lâmpadas fluorescentes de ampola descoberta. Todas as paredes eram revestidas de cerâmica até a metade e uma possuía um quadro branco, pincel, chão escuro de granito, teto branco, mesas e cadeiras novas na cor padrão da rede estadual de ensino (cinza e azul) que formavam fileiras, um ligeiro cheiro de cera e desinfetante. (Diário de bordo, 02 de março de 2015)

O horário das aulas das turmas em estudo ficavam expostos no quadro funcional afixado nas paredes do pátio da escola e apresentava uma subdivisão do tempo de 5 aulas de 50 minutos no período da manhã na segunda, terça, quarta, quinta e sexta e no período da tarde na segunda e na quarta-feira. Nesses dois dias os alunos almoçavam na escola no intervalo entre 12h00min e 13h00min, momento em que retornavam as atividades curriculares nas salas de aula.

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESTA PESQUISA

6.1 Coleta dos dados

A coleta dos dados em um estudo de caso é baseada em várias técnicas e autores. Yin (2010) e Macedo (2010) sugerem que sejam utilizadas no mínimo quatro técnicas diferentes, o que garante a confiabilidade do estudo e o rigor nos resultados obtidos.

Para Fino e Sousa (2001) quando a finalidade da investigação é descrever uma cultura está apropriada uma metodologia do tipo etnográfica, sobretudo quando a conduta das pessoas é analisada em seu contexto cotidiano.

Para Yin (2010):

O ponto chave para a coleta de dados para um estudo de caso não se trata meramente de registrar os dados mecanicamente, como se faz em alguns outros tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de interpretar as informações como estão sendo coletadas e saber imediatamente, por exemplo, se as diversas fontes de informação se contradizem e levam à necessidade de evidências adicionais como faz um bom detetive. (p. 84)

Para esta fase Yin (2010) indica que todo pesquisador deve ter o cuidado de fazer as inferências sobre o que realmente foi apreendido no local, sugerindo também que deve ser baseada em muitas evidências.

Assim, a coleta de dados ocorreu com anotações das informações ressaltantes em fichas de campo que, posteriormente, foram transcritas para um diário de campo,

estas informações deram subsídios para reflexão e conhecimento da vida dos sujeitos pesquisados, pois como afirma Macedo (2010):

O gênero” diário é um instrumento reflexivo para o pesquisador aproveitar e conhecer as vivências dos sujeitos observados, quando a problemática da pesquisa visa a compreensão do que expressa os atores sociais e a situação assistida. (p. 23)

Entende-se, portanto, que o diário de campo foi um dispositivo com enorme importância para verificar os dados coletados na investigação. Desse modo, foi produzido um diário de campo que se mostrou um dispositivo de grande vantagem para acessar os imaginários contidos na investigação pelo seu caráter particular.

Durante a execução da pesquisa foram anotados em um diário todos os fatos relevantes que foram investigados, com a finalidade de identificar categorias de dados para análise, servindo de roteiro orientador no desenvolvimento da referida pesquisa. Esta minuciosa coleta de informação e investigação se mostrou de total relevância na investigação, pois permitiu avaliar melhor as informações percebidas e não ditas.

Na primeira visita conseguimos anotar as seguintes impressões:

Diário do dia 04 de maio de 2015, no turno matutino

Primeira entrevista a respeito da escola com a diretora e observação da escola. Quantidade de alunos: 610. Possui 46 professores, 1 diretora, 1 secretário, 1 educador de apoio, 1 analista educacional, 2 auxiliares administrativo, 2 porteiros, 3 auxiliares de higiene, 5 merendeiras, 1 sala multifuncional, 1 biblioteca, laboratórios de informática e de ciências. A escola dispõe de uma quadra poliesportiva, almoxarifado e banheiros para alunos e professores. Horário de funcionamento: das 07h30min às 12h00min, 13h00min às 17h30min e das 18h30min às 22h00min. No ano de 2015, o prédio possuía 13 salas de aulas e contava com oficinas do Programa Mais Educação que disponibilizava aulas de reforço, xadrez, teatro, robótica e banda.

Neste contexto, refletimos sobre a vivência dos sujeitos estudados analisando e interpretando os dados coletados no campo da pesquisa. Seguindo esta trajetória, buscamos apontar as explicações e interpretações acerca do que investigamos com

comparação das ligações entre o referencial teórico e o levantamento dos dados coletados.

Tendo em vista que foi preciso levar em conta a cultura da qual os discentes faziam parte, foram considerados como relevantes os seguintes aspectos: as pessoas intervenientes e respectivos papéis sociais, a organização e as rotinas de funcionamento, o tipo de tarefa desempenhada pelos alunos e pelo professor, as aprendizagens propostas e os seus pressupostos curriculares, os tipos de interações aceitas e estimulados entre os membros da turma, as crenças e as convicções que se partilham, o modo como o conhecimento era negociado, os artefatos que se produziam e os utensílios que se manipulam.

Sendo assim, coletamos as seguintes impressões:

Diário do dia 07 de maio de 2015, no turno vespertino.

Observação feita na sala de aula com o professor de português do 3º ano do ensino médio no turno vespertino. Cheguei a sala de aula por volta das 13h30min. Pedi licença para entrar. O professor e os alunos me receberam com um caloroso boa tarde! Me sentei ao fundo da sala para observar a aula. O professor pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa para produção textual. Após a pesquisa os alunos escreveram no caderno os resumos da pesquisa, depois fizeram uma redação no caderno, cada aluno teria que ir a frente para verbalizar a pesquisa. Os alunos começaram a fazer um certo barulho no momento das pesquisas, alguns não conseguiram completar as pesquisas, devido aos computadores não estarem conectados, outros travavam, mas a maior parte conseguiu concluir a atividade.

Foi utilizada ainda, a análise de conteúdo para a execução da interpretação dos dados, pois em conformidade com Macedo (2010) “a análise de conteúdo é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa” (p. 145).

Para utilizar essa técnica foi preciso nos ater a algumas peculiaridades, uma delas é que se tratava de um meio para estudar a comunicação entre atores sociais que enfatizava a análise dos conteúdos das mensagens sem se restringir ao discurso (MACEDO, 2010).

Contudo, a análise interpretativa voltou-se para observância de fatores como: resultado da literatura pesquisada, impressões colhidas por meio da observação participante com notas no diário de campo, bem como, pela análise dos resultados obtidos a partir das respostas dos entrevistados e na caracterização e interpretação conclusiva para a formação do “corpus” da pesquisa.

6.2 A análise dos dados

Dentro deste tópico apresentamos os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica (por meio do estudo do PPP da escola e dos PCN de Língua Portuguesa), das entrevistas semiestruturadas e das observações participantes com notas de campo, submetidas a triangulação de dados e a análise de conteúdo.

Os dados coletados foram organizados a partir das semelhanças que possuíam e possibilitaram a definição, a análise, a interpretação e a descrição detalhada de cada um. Foi uma tarefa prazerosa e uma verdadeira imersão num mundo riquíssimo em detalhes ofertados pelos gêneros textuais, em especial o hipertexto.

Além da revisão bibliográfica, das entrevistas semiestruturadas e das observações participantes com notas de campo, procuramos analisar ainda o livro didático e o roteiro de aula que constituíam documentos de grande valia para a coleta de dados.

Compreendemos ser impraticável entender de maneira isolada a realidade de um fenômeno. Por isso, submetemos os dados coletados a triangulação para podermos analisa-los de forma conjunta.

Conforme Trivínõs (1987):

(...) abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem

vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.
(p. 138)

Disso depreende-se que os dados obtidos a partir da revisão bibliográfica, das entrevistas semiestruturadas, das observações participantes com notas de campo e da análise dos documentos supracitados, ao serem cruzados entre si e com o referencial teórico, ganharam mais significados, mais sustentação, mais aproximação com o que existe de fato dentro da realidade social, na qual a triangulação foi realizada, sem qualquer relação aos números e de acordo com o que vemos nas transcrições abaixo.

Diário do dia 11 de maio de 2015, no turno matutino

Relato de uma aula do professor de português na turma do 2º ano do ensino médio matutino. Após realizar um trabalho de produção e depois de confeccionar uma leitura e compreensão de texto, foi ofertado o estudo dos elementos textuais em um projetor de slides. A seguir ocorreu a discussão sobre a produção de um Hipertexto sobre o tema debatido, a partir de uma releitura, da realização de pesquisas e do uso do editor de textos. Os estudantes pesquisavam assuntos sendo direcionados pelo professor e passaram a produzir e produzir o hipertexto. Nessa escrita usavam o editor de texto, depois usavam o Hipertexto para inserir na internet. O professor percebeu que houve uma melhoria na escrita e estrutura textual, bem como na interpretação dos textos. Os alunos se envolveram bastante na atividade.

De acordo com o glossário elaborado por Bento (2011) a análise qualitativa, a organização e a interpretação de dados narrativos e não numéricos têm o propósito de descobrir dimensões e padrões importantes de relações”. Nesse sentido, constatamos que as práticas com o estudo do gênero textual hipertexto contribuíram para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes.

Pudemos ver que as produções realizadas pelos discentes através do uso do hipertexto gera uma aprendizagem significativa, ocasionando um desenvolvimento autônomo, pois, a ação de produzir o hipertexto não acaba nela própria. Um exemplo disso é a construção de uma nova edição de hipertexto para os textos lidos e analisados pelos aprendizes.

Vejamos os relatos transcritos nos trechos do diário de campo transcrito abaixo:

Diário do dia 13 de maio de 2015, no turno vespertino.

Observação feita na sala do 3º ano do ensino médio. A aula foi realizada no laboratório de informática e os alunos foram divididos em grupos, pois não há computadores para cada aluno. O professor começou a aula explicando a atividade com o uso do Hipertexto e estimulando os alunos a pesquisarem e produzirem textos para serem expostos na internet. Alguns não conseguiram acesso a internet. A seguir cada grupo socializou as produções que foram postadas na internet.

Notou-se ainda que o ambiente pedagógico foi reorganizado de maneira a ser inclusivo ao nível de desenvolvimento individual de cada aprendiz. Isso ocorreu conforme o pensamento de Vygotsky (1991) que asseverava que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento se for adequada e socialmente organizada. Vejamos o exemplo abaixo:

Diário do dia 18 de maio de 2015, no turno matutino.

Entrevista com o professor. Cheguei na Escola por volta das 08h15min e aproveitei o momento para conversar com o professor, ele tem um papel fundamental para que o Hipertexto seja utilizado. Na verdade é o único que utiliza essa ferramenta nas aulas. Aproveitei para fotografar as salas do 2º e 3º ano. O professor selecionou dois grupos de alunos de cada sala para exercerem o papel de monitores, visto que eles apresentavam maior familiaridade com o uso do computador. Eles orientam e ajudam os alunos que sentem mais dificuldades. Muitos desses monitores já possuem diversas habilidades no manuseio do computador, internet e Hipertexto, o que contribui para os colegas nas atividades em sala de aula.

Percebemos que a divergência fez surgir novas situações de imaginação, possibilitando um novo e diferente modo de perceber e compreender que se pode criar, escolher e tomar decisões, instigando os aprendizes a pensar, observem os relatos transcritos abaixo:

Diário do dia 20 de maio de 2015, no turno vespertino.

Observação feita na sala de aula do 3º ano que continha 37 alunos cujas idades variam entre 18 e 23 anos. Cheguei na sala por volta das 13h20min, cumprimentei o professor que já sabia da minha visita em contato anteriormente com o mesmo. Ele me convidou para entrar na sala e sentar. Ele começa a aula pedindo aos alunos para

colocarem os tablets na carteira, a sala estava um pouco desarrumada, as carteiras estavam desalinhadas, o professor então colocou todos em fileira. Nesse momento ele reclama com um aluno que esquecera o tablet em casa. A seguir ele começa falando sobre poesias de Vinícius de Moraes. Os discentes começam a ligar os tablets sem precisar de nenhum auxílio, o professor põe no quadro o nome da escrita para pesquisa seguido de poesia. Os aprendizes acessam a internet, digitam o site www.google.com.br e colocam no campo de pesquisa “poesia de Vinícius de Moraes”, alguns conseguiram conexão, outros não. A maioria entrou no Wikipédia para ler a biografia e as poesias de Vinícius de Moraes. O professor orienta os alunos na pesquisa, que após encontrarem deveriam ler, fazer anotações nos cadernos e depois usar o editor de texto. Poucos alunos digitaram, porém, a sala estava inquieta. Os alunos que fizeram a digitação das anotações de pesquisa copiaram na íntegra os textos e poesias encontrados.

Na presente pesquisa obtivemos a conclusão de que a aprendizagem ocorria por meio da troca de informações, opiniões e ideias. E, por mais parecidos que fossem, os aprendizes não eram iguais,. Tratavam-se de pessoas, com diferentes percepções de mundo, cada qual com seu ritmo e modos próprios, sem rótulos, observemos a transcrição abaixo:

Diário do dia 25 de maio de 2015, no turno matutino.

Observação feita na sala de aula do 2º ano do ensino médio. Cheguei na escola as 07h30min da manhã para mais um dia de observações e visitas. Em contato com o professor, o mesmo disse que daria continuidade a aula com o uso dos tablets. Então nessa aula aproveitei o momento para conversar com alguns alunos que aceitaram a entrevista. A turma se encontrava bastante agitada. Muitos alunos em pé, então o professor pediu aos alunos para se organizarem e explicou que nessa aula seriam realizadas as entrevistas para eles falarem sobre o uso do Hipertexto nas aulas de português. Os alunos já menos agitados, começam a se sentar e se organizar. Realizadas as entrevistas com os alunos, me dirigi à coordenação pedagógica para realizar a entrevista com a educadora de apoio. No horário do intervalo fui até a coordenação pedagógica, a fim de realizar a entrevista a diretora e coordenadora, oportunidade na qual anotei seus depoimentos sobre o uso do Hipertexto nas aulas de português.

6.2.1 Triangulação dos dados

A triangulação é frequentemente compreendida como um método para fixar uma posição. Nesse campo, a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto através da observação de dois pontos.

Retomando a questão da pesquisa “o trabalho com gênero textual no ensino médio, enfatizando as categorias Hipertexto e Gêneros Digitais, desperta nos estudantes o desenvolvimento crítico da autonomia e da interação sociocultural podendo ser considerado uma prática inovadora?”.

Bem, a questão central da pesquisa está inserida dentro do contexto das ciências sociais e humanas em que a triangulação toma corpo. Diante do observado notamos que a resposta a essa questão é afirmativa, uma vez que os estudantes demonstravam um desenvolvimento crítico e autônomo, interagiam uns com os outros e, por isso, a prática pedagógica com o gênero hipertexto pode ser considerada como uma prática inovadora.

Campbell e Fiske (1959) defendem que a triangulação deve funcionar como forma de determinar o grau de convergência e de validade dos resultados de investigação. Para tanto, deve tomar como base a efetivação da análise de dados.

Nessa direção, nos orientamos pelo modelo proposto por Denzin (1978) que se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. O próprio autor propõe que o fenômeno seja estudado em diferentes tempos e espaços, tomando a forma da investigação comparativa e com diferentes sujeitos.

Como mencionado anteriormente os instrumentos utilizados como técnicas de investigação foram a revisão bibliográfica (por meio da análise do PPP da escola campo de pesquisa, dos PCN de Língua Portuguesa e do plano de aula), a observação participante com notas de campo e as entrevistas semiestruturadas. Esses métodos constituíram o processo de coleta de dados da presente pesquisa.

Numa concepção mais “aberta”, “realista” e “pragmática”, surgiram algumas concepções que remeteram não apenas para a “triangulação” como validação cumulativa, mas também para a “triangulação” como forma de integrar diferentes

perspectivas no fenômeno em estudo (complementaridade). Para Fielding e Schreier (2001) a mais-valia da “triangulação” permite que o investigador seja mais crítico e até cético, face aos dados recolhidos (p. 45).

Sabemos que a inovação pedagógica prescindo de uma transformação da prática pedagógica. Essa mudança é uma quebra do paradigma fabril, desnutrindo às práticas pedagógicas tradicionais.

Os trechos retirados do diário de campo abaixo relacionados indicam as ações inovadoras na prática pedagógica baseada na utilização dos gêneros textuais, em especial o hipertexto, na qual se evidencia que há a ruptura do paradigma fabril e da prática ancorada na escola tradicional de ensino, a começar por entender que todos são capazes de aprender, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada um.

Diário do dia 27 de maio de 2015, no turno vespertino.

Aconteceu a observação no 3º ano do ensino médio. Nessa oportunidade realizei as entrevistas com os alunos desta turma. O professor começa a aula falando aos alunos que eles irão ser entrevistados, nesse momento ouve-se uma euforia e um grito de “oba” como em um coro uníssono. A turma estava bastante entusiasmada e animada. O professor espera a turma acalmar os ânimos e explica a proposta. O professor organiza os alunos para darmos início as entrevistas e quando terminamos o professor vai orientando o próximo aluno a se dirigir para a entrevista.

Nas ações, nota-se que os aprendizes se tornaram mais autônomos, realizando leituras por conta própria e buscando mais informações. Se mostraram mais criativos na construção de atividades, imaginativos, curiosos em tirar dúvidas, críticos e opinando nos mais variados assuntos e momentos. Tais ações demonstram a face positiva identificada nas falas dos aprendizes, vejamos:

Diário do dia 01 de junho de 2015, no turno matutino

Observação no 2º ano. Cheguei à sala de aula às 07h30min da manhã, cumprimentei o professor que me convidou para entrar. A turma estava muito inquieta e agitada. Permaneci em pé ao lado do professor que estava tentando acomodar os alunos nas suas respectivas carteiras que estavam enfileiradas. O professor pede que os alunos liguem seus tablets, enquanto o professor novamente fala para todos a respeito da pesquisa e pede que os alunos transcrevam para o caderno. A maioria dos alunos conseguem conexão e iniciam

as pesquisas. Eles entram no “google” e digitam a primeira pergunta e sem nenhum critério de seleção ou filtragem clicam na primeira informação que aparece, começam a fazer a cópia a respeito da questão. O professor observa os alunos andando pelas carteiras e observa alguns que sentem dificuldades, na tentativa de sanar suas dúvidas em relação ao conteúdo e utilização do tablete. O professor chama a atenção dos alunos que estavam em pé. Percebeu que alguns alunos sentem mais dificuldade que outros, eles alegam que por não terem computador em casa não tem familiaridade para mexer nos equipamentos. A aula termina e os alunos não concluem a atividade.

Em síntese, percebe-se que a aprendizagem de Língua Portuguesa vai além da questão reativa, ela é construtiva, pois abre espaço para que os aprendizes compreendam seu próprio processo de aprender, vejamos abaixo mais algumas comprovações dessas afirmações:

Diário do dia 03 de junho de 2015, no turno matutino.

Realizei a observação no 3º ano. Cheguei à escola por volta das 08h00min da manhã para assistir a aula do professor, pois já havia combinado com o mesmo anteriormente. A aula consistia em uma apresentação das equipes de trabalho. Em aulas anteriores o professor dividiu a turma em 5 equipes. Cada equipe ficou responsável por apresentar uma resenha crítica de um livro sobre literatura brasileira. A turma estava em semicírculo e o professor estava organizando os últimos detalhes para dar início às apresentações. Nesse momento solicita meu auxílio para testar o projetor que encontrava-se no centro da mesa. O professor pede silêncio aos alunos para iniciar as apresentações. O projetor é um dispositivo bastante útil as escolas, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, ele consiste de computador e projetor integrado em um único aparelho, com o software livre -linux educacional. O professor coloca o pen drive e me pede para selecionar a pasta com as apresentações que já estavam todas organizadas. O primeiro grupo a se apresentar se mostrou bastante brincalhão e entusiasmado de estar na frente. À medida que os slides iam sendo exibidos, eles liam as informações contidas. Ao término dessa apresentação a segunda equipe se posicionou e apresentou perfeitamente. Seguida da terceira e quarta equipe que também se saíram bem. E, por último, a quinta equipe encerrou as apresentações com ótima desenvoltura. O professor teceu vários comentários sobre as apresentações e mostrou-se satisfeito com o resultado das apresentações.

Segundo o professor que participou do estudo, a mudança em sua prática pedagógica só trouxe benefícios para os aprendizes, o que pode ser observado no trecho do seu depoimento transcrito abaixo:

DEPOIMENTOS DO PROFESSOR

Depoimento 1: O Hipertexto pode favorecer a construção do conhecimento. O uso dos gêneros digitais pode favorecer sim, eles escrevem, produzem textos, leem os dos colegas e eles acabam produzindo. Já tive mais socialização a respeito do trabalho com os colegas. Eu não gostei da formação prática, no entanto eu não me sinto motivado em utilizar sempre, devido a turma ser difícil. Quando utilizo é mais com intuito de produção de textos e pesquisa, duas vezes na semana. Como ponto negativo diria que é a lentidão ao acessar os programas. Como ponto positivo, facilita o acesso a desenvolver os trabalhos em sala de aula.

Depoimento 3: O Hipertexto permite integrar os discentes e as novas tecnologias. Propicia atividades diversificadas e acesso à Internet. Infelizmente como ponto negativo posso citar a limitação do laboratório de informática que não possui computadores suficientes para cada aluno, o que “obriga” o trabalho ser realizado em grupo. Os alunos se sentem motivados a usar porque é uma ferramenta que permite diversas atividades em todas as áreas do conhecimento. Trabalho com produção de textos, leitura de imagens e vídeos. Ano passado cheguei a trabalhar com o blog da turma. Para mim não sinto dificuldade, eu já tinha prática com o uso das TIC na sala de aula, só foi adequar ao Hipertexto. Percebi que houve mais envolvimento, motivação, habilidade de concentração, leitura, escrita e habilidade no manuseio do computador. O Hipertexto é uma ferramenta de construção de conhecimento que fortalece a construção e habilidades de uma forma mais concreta, claro que depende da postura do professor em não se limitar o uso apenas como ponte. Acredito que essa inserção favorece a construção do conhecimento, pois eles próprios são motivados a buscar, manusear e a lidar com as informações.

Outras evidências que vêm reforçar a prática pedagógica utilizada em sala de aula como inovadora é o modo como cada aluno aprende, pois como aduz Vygotsky (1991) “o tipo de conhecimento que os discentes mais precisam é o que os ajudará a obter mais conhecimento, além do que os alunos formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais”. (p. 84)

E isso fica claro no depoimento dos discentes, conforme demonstrado abaixo, vejamos:

ALUNO 1: **Você tem computador em casa?** Sim. **E internet?** Não tenho Internet. **O que você acha das aulas utilizando o Hipertexto?** Acho a escola boa porque a gente aprende muitas coisas. **Qual a atividade que você mais gosta de fazer com o Hipertexto na escola?** Atividades de produção de texto. **Qual a**

atividade que você gosta de fazer em casa com o computador? Faço as atividades de editor de texto, pesquisa e depois eu gosto de ficar jogando. **Todos os professores têm usado o Hipertexto na escola com frequência?** Não, só um. **Você sente ou já sentiu dificuldades em usar o Hipertexto?** Não sinto. **O que você já aprendeu com o Hipertexto na escola?** Muitas coisas, entrar na Internet, pesquisar. **Você gosta mais de escrever no caderno ou no computador?** No computador porque é bom. **Você já utilizou o hipertexto com seus pais?** Já. Mostrei minhas produções. **Você já ensinou seus pais a utilizar?** Ensinei a ligar e entrar no editor de texto. **Você acha que aprende mais usando o Hipertexto sozinho ou com seus colegas?** Por quê? Com os colegas, porque um ajuda o outro.

ALUNO 2: **Você tem computador em casa?** Sim. **E internet?** Sim. **O que você acha das aulas utilizando o Hipertexto?** Acho legal e importante porque desenvolvo mais. **Qual a atividade que você mais gosta de fazer com o Hipertexto na escola?** Digitar textos e desenhar. **Qual a atividade que você gosta de fazer em casa com o computador?** Ouvir música e jogar. **Todos os professores têm usado o Hipertexto na escola com frequência?** Não. **Você sente ou já sentiu dificuldades em usar o Hipertexto?** Não sinto. **O que você já aprendeu com o Hipertexto na escola?** Entrar na Internet, quando eu quero fazer um texto vou para o processador de texto. **Você gosta mais de escrever no caderno ou no computador?** No computador, mas me incomoda quando o computador é lento. **Você já utilizou o hipertexto com seus pais?** Já. Mostrei meus textos. **Você já ensinou seus pais a utilizar?** Já. **Você acha que aprende mais usando o Hipertexto sozinho ou com seus colegas?** Por quê? Com os colegas, quando eu não sei peço ao colega para me ensinar.

Tais aspectos eram práticos e não se restringiam à decodificação de palavras. A leitura, a escrita e a produção dos hipertextos que eram desenvolvidas no espaço interno de uma sala de aula refletiam-se fora dela também de forma concreta. Isso mostra a relação de complementação entre o saber do aprendiz e a construção de novos saberes por eles reforçados, vejamos:

ALUNO 6: **Você tem computador em casa?** Tenho sim. **E internet?** Sim. **O que você acha das aulas utilizando o Hipertexto?** Acho muito boa. **Qual a atividade que você mais gosta de fazer com o Hipertexto na escola?** Digitar texto. **Qual a atividade que você gosta de fazer em casa com o computador?** Jogar os jogos educativos. **Todos os professores têm usado o Hipertexto na escola com frequência?** Só um, as vezes. Preferiam que usassem mais vezes **Você sente ou já sentiu dificuldades em usar o Hipertexto?** Não sinto dificuldades. **O que você já aprendeu com o Hipertexto na escola?** Muitas coisas boas, botar na internet, digitar textos, pesquisar. **Você gosta mais de escrever no caderno ou no**

computador? No computador. **Você já utilizou o hipertexto com seus pais?** Algumas vezes. **Você já ensinou seus pais a utilizar?** Já ensinei a ligar e entrar no editor de textos. **Você acha que aprende mais usando o Hipertexto sozinho ou com seus colegas?** Por quê? Com os colegas.

ALUNO 8: Você tem computador em casa? Tenho computador. **E internet?** Sim. **O que você acha das aulas utilizando o Hipertexto?** Gosto bastante. **Qual a atividade que você mais gosta de fazer com o Hipertexto na escola?** Fazer textos. **Qual a atividade que você gosta de fazer em casa com o computador?** Gosto de conectar à Internet entrar nas redes sociais, facebook. **Todos os professores têm usado o Hipertexto na escola com frequência?** Poucas vezes. **Você sente ou já sentiu dificuldades em usar o Hipertexto?** Sim. **O que você já aprendeu com o Hipertexto na escola?** Entrar na Internet, pesquisar. **Você gosta mais de escrever no caderno ou no computador?** No caderno. **Você já utilizou o hipertexto com seus pais?** Sim. **Você já ensinou seus pais a utilizar?** Sim. **Você acha que aprende mais usando o Hipertexto sozinho ou com seus colegas?** Por quê? Com os colegas porque a gente pode pedir ajuda.

Algumas vezes, tais saberes eram desconstruídos para dar espaço a novos saberes tão importantes à aprendizagem. Isso reforçava a inovação pedagógica na prática utilizada em sala de aula, pois nas relações entre os aprendizes nutria-se o amor, a humildade, a esperança, a fé, a confiança, atentando para o futuro, criando e mudando na visão de presente. (FREIRE, 1994, p. 115)

Como foi possível deduzir os aspectos destacados durante a investigação são relevantes evidências positivas no desenvolvimento da aprendizagem de maneira autônoma, crítica e criativa do processo de aprender de cada um, o que fica evidente nesse trecho do diário de campo, vejamos:

Diário do dia 08 de junho de 2015, no horário do intervalo no turno vespertino

Essa hora é bastante interessante pois sempre encontrava um grupo de professores conversando, falando a respeito de um ou de outro aluno. Nesse momento chegou um pai de aluno para conversar com a coordenadora, pois o mesmo tinha recebido um comunicado a respeito do seu filho que estava constantemente faltando às aulas, o pai estava estranhando essa atitude do filho, pois segundo ele, acreditava que o mesmo estava vindo para a escola. A coordenadora com toda paciência explica a situação e pede ao pai uma participação maior, ou seja, que ele seja mais presente nas

atividades do filho. Me chamou a atenção a forma como a coordenadora com muita delicadeza tenta solucionar o problema.

De fato, esses aspectos despertavam, inclusive, a atenção efetiva por parte do professor responsável pelo grupo de aprendizes. Como evidenciado nos capítulos anteriores, o professor responsável pela turma, já denunciava em suas falas a mudança em sua prática pedagógica. Tal prática causou nos aprendizes uma verdadeira e valiosa transformação de sujeitos passivos, a sujeitos ativos e isso fica claro na transcrição de sua entrevista abaixo:

Depoimento 5: Trabalho na escola há três anos. Falando das habilidades dos alunos a gente pode perceber o entusiasmo deles pela tecnologia, então todos os dias eles querem usar o computador a todo momento, se deixar eles ficam o dia todo enquanto tiver carga no aparelho eles estão usando. Percebo que os professores sentem mais dificuldade do que os alunos no uso pedagógico da tecnologia. Por isso, muitos não a utilizam em suas aulas e se sentem desestimulados com essa ferramenta. Temos que entender que as TIC no ambiente pedagógico proporcionam um trabalho diferenciado que deve primar pela autonomia do aluno, sem, no entanto, desperdiçar tempo ou ser usada para enrolar aula.

Ainda no que se refere ao cruzamento dos achados pelas técnicas utilizadas foi possível verificar que o aprendizado de leitura e de escrita era identificado nos elementos que levavam à compreensão. Isso foi percebido desde a elaboração até a execução das atividades com o hipertexto, vejamos outro depoimento do professor que corrobora essa impressão:

Depoimento 10: Desde o início do uso do Hipertexto nas aulas de Português percebi a motivação que os alunos sentiam, pois alguns não tinham como ter contato com o computador. Não tive dificuldades de aderir porque gosto. É muito bom perceber que a maioria dos alunos já tem habilidade no manuseio das ferramentas digitais e proporcionar aos que não tem o acesso a essas ferramentas. É importante mostrar aos alunos que a internet pode ser usada para aprender e os motivar a fazer as atividades com o apoio da tecnologia. A própria tecnologia faz a gente mudar nossa postura e a tecnologia só veio para ajudar. É perceptível que o aluno desenvolve bastante com a tecnologia.

Tais aspectos são confirmados ao ser considerado que os aprendizes se concentravam mais naquilo que lhes parecia novo e isso não só com as palavras,

mas em todo o contexto em que estavam inseridos, vejamos as impressões de um dos alunos a esse respeito:

ALUNO 4: **Você tem computador em casa?** Sim. **E internet?** Sim. **O que você acha das aulas utilizando o Hipertexto?** Muito legal, pois acho muito importante fazer as tarefas utilizando o Hipertexto e acessar a internet para pesquisas. **Qual a atividade que você mais gosta de fazer com o Hipertexto na escola?** Digitar textos. **Qual a atividade que você gosta de fazer em casa com o computador?** Em casa eu gosto de jogar e entrar no meu Facebook. **Todos os professores têm usado o Hipertexto na escola com frequência?** Só um, algumas vezes usa na sala para atividades de digitar textos e pesquisar. **Você sente ou já sentiu dificuldades em usar o Hipertexto?** Não sinto dificuldades em usar, como já tinha computador antes, ficou mais fácil usar. **O que você já aprendeu com o Hipertexto na escola?** A escrever e a fazer poemas. **Você gosta mais de escrever no caderno ou no computador?** Gosto de digitar porque acho mais fácil. **Você já utilizou o hipertexto com seus pais?** Não, já utilizei com meu irmão. **Você já ensinou seus pais a utilizar?** Já ensinei meu irmão a digitar textos. **Você acha que aprende mais usando o Hipertexto sozinho ou com seus colegas?** Por quê? Com os colegas.

Na criação de hiperlinks que remontam ao hipertexto, o processo do “apaga e reescreve” demonstrava que a aprendizagem estava se fortalecendo pela descoberta que contribuía para o desenvolvimento dos aprendizes. Essa prática tinha relevância quando conseguiam compreender de que maneira o hipertexto possibilitava a presença da inovação pedagógica nas aulas de língua portuguesa do ensino médio da sala campo de pesquisa. Isso é demonstrado na transcrição abaixo, vejamos:

Diário do dia 10 de junho de 2015, no turno matutino

Observação na sala do 2º ano. O docente explica o objetivo da aula que consistia na confecção de um resumo sobre um texto debatido em aula anterior. Os alunos ficam muito inquietos. O professor pede então que os alunos se acalmem, pois teria que ficar acomodados para a realização da atividade. O professor então orienta que os alunos acessem a página do “google” para pesquisar o texto e produzirem os resumos. Eles iniciam as pesquisas sem nenhuma dificuldade de acessar o navegador. Nessa hora um aluno diz que não havia necessidade de pesquisar o texto porque já possuía ele impresso, os demais prosseguem nas pesquisas. Como não deu tempo de concluírem a atividade na aula, ficou combinado para terminar em casa, ficando a socialização para próxima aula. Oportunidade na qual serão digitados e postados na internet.

Assim, notamos que todos os dados foram confrontados de forma a permitir não só sua validação, como também ajudaram a reforçar que a triangulação, o que não se limitou unicamente a dar seriedade a investigação, mas também permitiu a validação dos dados, o que nos deu um retrato do fenômeno em análise de maneira mais completa, de acordo com o que defende Paul (1996) e Jick (1984).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa permitiu uma revisita aos conceitos de inovação pedagógica, hipertexto, gêneros digitais, instrucionismo e construcionismo, levando a construir uma melhor percepção desses conceitos.

Dessa forma, entende-se que alcançar a ruptura paradigmática na maneira como se trabalha em sala de aula com o gênero textual digital hipertexto, pode ser um desafio para os docentes. Entretanto, pode-se projetar como algo a ser exercido de uma forma inovadora, rompendo com os paradigmas da escola tradicional e surgindo com um novo.

Este estudo alcançou seu objetivo de compreender como as práticas com estudo do gênero textual hipertexto contribuem para uma aprendizagem fundamentada no desenvolvimento da criticidade, criatividade e autonomia dos discentes por meio do estudo de caso sobre o uso do gênero digital hipertexto nas aulas de Língua Portuguesa na EREM Comendador Manoel Caetano de Brito.

Esta incessante procura se fundamentou numa pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, buscando analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa se inseriam ou não na ótica da inovação pedagógica.

Levando em consideração os preceitos da pesquisa qualitativa buscamos interpretar a cultura dos participantes da pesquisa em seu ambiente natural, através de seus comportamentos, atitudes, motivações, interesses e emoções.

Para isso, fizemos uma revisão bibliográfica do Projeto Político Pedagógico da escola e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Além disso, utilizamos a observação participante com anotações em diário de campo e

aplicamos entrevistas semiestruturadas, procurando coletar o máximo possível de informações relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado.

O caminhar investigativo permitiu observar que as produções dos aprendizes apresentavam aspectos importantes em relação a edificação do saber pelos discentes, uma vez que eles eram autônomos em relação a aquisição de conhecimento e se mostravam ativos em relação a execução das atividades propostas com o hipertexto.

Os discentes aguçavam suas percepções e demonstravam melhorias nas linguagens escrita e oral, bem como no relacionamento entre os pares e com a sociedade ao seu redor. Durante este percurso constatamos ainda o quanto as mudanças nas posturas pedagógicas do docente, associadas à um local de estudo que difere dos padrões de uma sala de aula tradicional, contribuíam para aumentar a motivação, a cooperação, a autoestima e a autonomia dos aprendizes.

Podemos concluir, mencionando que a influência positiva do ambiente no qual se desenvolvem as atividades, que ali havia de fato um contexto inovador, uma vez que nesse espaço os aprendizes se mostraram motivados à produzirem e compartilharem conhecimentos, sempre incentivados pelo professor que trabalhava como mediador agindo sempre na Zona de Desenvolvimento Proximal dos aprendizes, criando condições para que estes pudessem aprender de forma significativa.

Podemos ainda nos reportar à autonomia que os aprendizes demonstraram em todas as etapas das atividades realizadas. Essa autonomia ficou evidente em um contexto de interações harmônicas entre o professor e em cooperação com os colegas, o que possibilitava a concretização de tarefas em graus diferentes de dificuldades.

Como nos esclarece Papert (1994) o desenvolvimento de uma rede de relacionamentos onde um aprendiz pode auxiliar colegas em determinadas tarefas possibilita a existência de “janelas de aprendizagem”, onde cada aprendiz tenha a

possibilidade de aplicar um nível adequado de conhecimento. Por fim, deve ser destacado o fato da constante partilha da informação, quer entre os participantes, quer pela socialização do conhecimento produzido.

O primeiro caso acontece durante as vivências da produção do hipertexto, quando os aprendizes compartilham entre si tanto o conhecimento produzido quanto aquele trazido consigo de experiências pessoais de fora do ambiente escolar. O segundo caso ocorre nos momentos em que os aprendizes compartilham suas produções com pessoas de fora da sala de aula.

Essa partilha torna-se essencial, pois segundo Vygotsky (1991) o conhecimento adquirido precisa ser validado por meio de uma negociação social, através da construção de algo concreto que possa ser partilhado com outros indivíduos. Portanto, o conhecimento produzido precisa de uma espécie de validação externa ou de um reconhecimento de outras pessoas para que possa ser interiorizado.

Faz-se importante colocar que as produções de hipertexto pelos aprendizes no contexto evidenciam as necessidades e possibilidades que os alunos tem de se sentirem parte da própria cultura, bem como de atuarem ativa, reflexivamente e em cooperação uns com os outros, com o professor e com o meio que os cercam.

Baseando-se na literatura e nas evidências coletadas através das observações e das reflexões realizadas no decorrer da investigação, fica clara a importância do “sentir-se parte da cultura” por parte dos aprendizes, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma rede de compartilhamento, surgida da exploração da produção textual, na qual o conhecimento tem a liberdade de circular.

Em síntese, as observações em campo e as considerações teóricas evidenciaram que as práticas pedagógicas pautadas na inovação pedagógica causam ruptura nos velhos paradigmas da educação quando possibilitam aos aprendizes ampliar sua visão frente às exigências do mundo atual.

Sendo assim, todas as reflexões surgidas deste estudo levaram o pesquisador a interagir com experiências que o fizeram ver a educação por outros parâmetros, em um processo de crescimento pessoal e profissional. As dinâmicas vividas durante o período de investigação influenciaram não só a sua formação, mas a maneira de encarar a prática educativa.

Frente a isso, julga-se pertinente que os gêneros textuais, em especial o hipertexto por ter sido colocado aquém dos ambientes escolares por tanto tempo, desponta agora como fonte inspiradora para novas investigações em educação, à medida que aumenta o interesse pelo saber e instiga a sede de conhecimento nos discentes.

Nessa perspectiva, este estudo abre caminhos para que essa temática possa ser explorada em trabalhos futuros. Uma possibilidade é pesquisar sobre o impacto das atividades desenvolvidas por meio da produção do hipertexto na vida e relações sociais dos participantes fora da escola. Sugere-se também o desenvolvimento de estudos sobre a influência da tecnologia digital, em especial jogos e redes sociais como recurso à promoção e valorização do ensino de Língua Portuguesa.

Terminamos acreditando que a presente pesquisa tenha contribuído para futuras ponderações sobre as mudanças possíveis nas práticas pedagógicas, capazes de romper com velhos paradigmas que teimam em impor empecilhos para a ascensão dos discentes seja dentro ou fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1979.

BENTO, A. M. V. **As etapas da investigação: do título às referências bibliográficas**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPBELL, D.T. & FISKE, D. W. **Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix**. Psychological Bulletin, 1959.

COSCARELLI, Carla Viana. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: University Press, 2001.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: Mc Graw-Hill, 1978.

ERICKSON, Thomas. 1997. **Social Interaction on the Net: Virtual Community as participatory Genre**. Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on System Science, 1997.

FAUCONNIER, Gilles and TURNER, Mark. **The Way we Think - Conceptual Blending and the Mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FERRACIOLI, Laércio. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências**. Brasília, 1999.

FERREIRO, Emilia. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FINO, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2000.

_____, **Um exercito de professores sem escola: os que estão lá dentro que se cuidem**. Evora: Universidade de Évora, 2002.

_____, **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 2003.

_____, **Construtivismo & Construcionismo**. Funchal: UMa, 2004.

_____, **O Futuro da Escola do Passado**. Porto: ASA, 2007.

_____. **A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008a.

_____. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. Funchal: Grafimadeira, 2008b.

FINO, Carlos Nogueira & SOUSA, Jesus Maria. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

_____, **Alterar o currículo: mudar a identidade**. Revista de Estudos Curriculares, 2003.

FIELDING, N., & SCHREIER, M. **Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods**. Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research, 2001.

FIOROLLO, Celso Antonio Pacheco. **Uma nova experiência de leitura**. Saraiva, São Paulo, 2010.

FILLMORE, C. J. **“The need for a frame semantics in linguistics”**, in Statistical. in the Morning Calm, Seoul, South Korea: Hanshin Publishing Co., 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JONSSON, Ewa. **Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet**. Luleå University of Technology. Department of Communication and Languages, 1997. <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>> (consultado em 25/06/2015).

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAPASSADE, G. L. **Observation Participante**. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 1991.

LAVE, Jean. & WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. Rio de Janeiro: Trans, 1993.

LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. **Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences**. In: Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln (eds.). *The Landscape of Qualitative Research: theories and issues*, Newbury Park: Sage, 2003.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio E XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

MEZOMO, João Catarin. **Educação e Qualidade Total: A Escola Volta às Aulas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MILLER, Carolyn R. **The Cultural Basis of Genre**. London: Taylos & Fracis, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E. P. U, 1982.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. UNESCO: Brasil, 2004.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____, **A inserção das tecnologias na prática docente**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Pèri: Presses Universitaires de France, 1985.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Comendador Manoel Caetano de Brito**. Poção, 2010.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

RANGEL, Mary e FREIRE, Wendel. **Educação e Tecnologia: texto, hipertexto e leitura**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROUET, J.-F.; LEVONEN, J.; DILLON, A, SPIRO, R. **Hypertext and cognition**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2001.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SNYDER, I. **Hypertext: the electronic labyrinth**. New York: New York University Press, 1996.

SOUSA, Jesus Maria. **O Professor Como Pessoa**. Lisboa: Edições ASA, S.A., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J.A. **Liberando a Mente: Computadores na Educação Especial**. Gráfica da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1999.

_____, **Logo: Conceitos, Aplicações e Projetos**. Editora McGraw-Hill, São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____, **A Formação Social da Mente**. Lev S. Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação: a contribuição do modo de enunciação digital**. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

YATES, Simeon J. **Computer-Mediated Communication**. The Future of the Letter? In: David BARTON & Nigel HALL (EDS.) 2000.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.